

Treball/projecte de fi de màster de recerca

# **La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria**

**Concepción y tratamiento metodológico**

Adolfo Zárate Pérez



**Màster:** Màster en Lingüística i aplicacions tecnològiques

**Edició:** 2009-2010

**Director/ora:** Daniel Cassany

**Any de defensa:** 2010

**Col·lecció:** Treballs i projectes de fi de màster de recerca

**Programa oficial de postgrau**

**"Comunicació lingüística i mediació multilingüe"**

**Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge**

**Universitat Pompeu Fabra**

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA

# LA LECTURA CRÍTICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

---

Concepción y tratamiento metodológico

**Adolfo Zárate Pérez**

Trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas  
Especialidad en aprendizaje de lenguas

Dirección del trabajo: Dr. Daniel Cassany

2010

## ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. El problema de investigación .....	1
1.2. Objetivos de investigación .....	4
1.3. Hipótesis e ideas de partida .....	4
II. LA LECTURA CRÍTICA EN LOS LIBROS DE TEXTO: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	5
III. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA .....	9
3.1. La lectura: enfoques y concepciones.....	9
3.2. El enfoque crítico y la lectura crítica .....	13
3.3. El pensamiento crítico y la lectura crítica.....	14
3.4. La comprensión crítica en la lectura .....	16
3.5. La lectura crítica y la literacidad crítica.....	18
3.6. La literacidad crítica y los Nuevos Estudios de Literacidad .....	24
3.7. Los libros de texto y la literacidad crítica.....	26
IV. METODOLOGÍA DEL TRABAJO .....	31
4.1. Selección del corpus de trabajo .....	31
4.2. Descripción del corpus.....	31
4.3. Procedimientos de análisis.....	33
V. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS .....	35
5.1. Los textos de lectura en los manuales de educación secundaria .....	35
5.2. Las unidades de aprendizaje y los textos de lectura .....	42
5.3. Objetivos de la lectura en los libros de texto .....	46
5.4. Las actividades de comprensión.....	51
5.4.1. Leer es responder preguntas.....	53
5.4.2. Cómo se lee según los libros de texto.....	54
5.4.3. Tratamiento de los tipos de comprensión .....	55
5.4.4. Los significados de la lectura .....	57
5.4.5. El tratamiento de la “verdad” .....	60
5.4.6. La intertextualidad .....	62
5.5. La lectura crítica en los libros de textos .....	66
5.6. Clases de lectura crítica según los libros de texto .....	72
5.7. El tratamiento de la ideología y el poder en los libros de texto .....	74
5.7.1. El papel del contexto en la lectura crítica .....	74
5.7.2. El tratamiento de la ideología y el poder .....	75
5.7.3. Preguntas que condicionan la comprensión y las respuestas .....	76
5.7.4. Las relaciones de poder y dominación en los libros de texto del MED .....	79
5.8. Las Guías docentes y la concepción de la lectura crítica .....	81
CONCLUSIONES.....	83
SUGERENCIAS Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN.....	86
BIBLIOGRAFÍA.....	88
APÉNDICES.....	96

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El problema que se propone estudiar en esta investigación es la concepción y la forma como abordan la lectura crítica los libros de texto de educación secundaria en el Perú, tanto los públicos como los privados. La comparación nos permitirá dilucidar qué concepción de lectura tienen y cómo hacen el tratamiento de la lectura crítica. Los libros de textos escolares públicos son oficiales, editados por el Ministerio de Educación del Perú (en adelante MED) y distribuidos gratuitamente en todos los colegios estatales del país, cuyo uso es obligatorio. En cambio, los libros de textos de las editoriales Norma y Santillana están destinados al uso en los colegios privados, tienen un coste económico importante y su uso también es obligatorio.

En el Perú, así como en la mayor parte de los países de América latina y el Caribe, solo el 50% de las instituciones educativas tienen biblioteca escolar, con un promedio de 570 libros por institución educativa, inferior al promedio global de los países que participan en SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), que es de 851 libros (SERCE, 2008); en este sentido, el Perú aún está lejos de cumplir las recomendaciones de la UNESCO de tener mínimamente 10 libros por alumno. Además, gran parte de las bibliotecas escolares están deterioradas, desactualizadas o cuentan con un número reducido de libros, a pesar de que en los últimos años el Ministerio de Educación envió libros de lectura a los colegios a través del Banco de libros; por su parte, los padres tampoco cuentan con una biblioteca particular en casa por sus condiciones socioeconómicas, ni existen bibliotecas municipales. Adicionalmente, según estudios preliminares, más de la mitad de los estudiantes de secundaria en el Perú no han pisado nunca una biblioteca; no lo hacen durante el horario de clase, ni en el recreo, ni en su tiempo libre. Por supuesto, gran parte de ellos no lo hacen por la falta de bibliotecas escolares, por su precariedad o porque sus horarios son incompatibles con la dedicación escolar; y finalmente, los profesores admiten dar preferencia al libro de texto. En este contexto, los libros de texto constituyen el único material de consulta y de lectura, sobre todo en las provincias y en las zonas rurales del país.

Frente a esta realidad, el MED elaboró y encargó la edición de libros de texto para todos los escolares de los colegios estatales del país, en el año escolar 2008 (cabe aclarar que el año escolar en el Perú empieza en marzo y termina en diciembre). El uso de estos libros de texto es obligatorio y se realiza bajo el concepto de “préstamos”: el alumno debe devolver los libros al finalizar el año escolar, los cuales pasan a formar parte del denominado Banco del Libro. En cambio, en los colegios privados, los padres de familia asumen los costes del libro de texto, que además es obligatorio para poder seguir el curso.

Dada esta situación, el docente está obligado a usar el libro de texto dentro y fuera del aula, tanto en los colegios privados como en los públicos, e incorpora a su programación tareas y actividades de lectura propuestas en el libro. De esta forma, los contenidos propuestos, las lecturas y las actividades pasan a formar parte del currículo explícito; en este sentido, el libro de texto constituye una de las fuentes básicas para la planificación docente y, de hecho, repercute en la competencia lectora de los estudiantes. Sin duda, uno de los problemas más preocupantes para el profesor es cómo enseñar a los estudiantes a comprender textos, qué textos escoger y cómo ayudar a reflexionar críticamente sobre las lecturas, y el material al que recurre, generalmente, es el libro de texto o la Guía docente del Ministerio de Educación, que se distribuye gratuitamente en los colegios públicos.

En estas circunstancias, los escolares consultan y leen frecuentemente el libro que tienen a su alcance para resolver deberes, realizar ejercicios prácticos, etc. En suma, el libro de texto es material de primera fuente para el escolar peruano.

Hasta aquí hemos planteado algunos aspectos externos relacionados con el libro de texto. Respecto a la parte interna, existen diversas variables como la estructura global, las unidades, los componentes, los enfoques, el tratamiento metodológico, los textos de lectura, las actividades, etc., aspectos que están relacionados con los modelos culturales, sociales, nacionales, políticos e históricos de los autores del libro de texto. En el presente trabajo nos limitaremos al estudio de los textos de lectura y las actividades de comprensión crítica, dado que no hay estudios sistemáticos

que aborden la lectura crítica en los libros de texto ni estudios comparativos entre los libros de textos privados (de las editoriales) y públicos (editados por el MED), sobre todo en el Perú y Latinoamérica.

La selección y el tratamiento de los textos de lectura obedecen a ciertos criterios establecidos por los autores, la editorial y el Ministerio de Educación, en base a los cuales se escogen qué textos deben leerse y qué otros no. Dichos criterios obedecen a concepciones didácticas e ideologías; por lo tanto el libro texto es un artefacto social, cultural e histórico.

Los textos de lectura están acompañados de actividades de comprensión que debe realizar el alumno. Implícitamente detrás de estas actividades encontramos una concepción de la lectura y un procedimiento de trabajo que obedece a una metodología, es decir cómo se trata la lectura o cómo debe operar el alumno con el texto. Este aspecto está relacionado con la competencia lectora del estudiante.

Al describir brevemente estos problemas, la investigación desemboca en las siguientes preguntas:

**Pregunta principal:**

¿Qué concepción de lectura crítica subyace en los libros de texto del MED y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú? y ¿cómo es el tratamiento metodológico de la lectura crítica?

**Preguntas específicas:**

1. ¿Qué características tienen los textos de lectura y cómo están organizados en los manuales del MED y las editoriales privadas?

Objeto de análisis: El libro de texto completo y los textos objeto de lectura

2. ¿Cómo están organizados los textos de lectura en las Unidades de aprendizaje?

Objeto de análisis: La unidad didáctica y el papel que desempeñan los textos.

3. ¿Cómo se presentan las actividades de comprensión en los libros de textos? ¿cómo tratan la lectura crítica en los libros de texto?

Objeto de análisis: Las actividades de comprensión crítica (los enunciados).

4. ¿Qué concepción de lectura y lectura crítica subyace en la Guía docente?

Objeto de análisis: la Guía docente.

## **1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **OBJETIVO GENERAL**

Analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del MED y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Describir y comparar las características de los textos de lectura en los manuales del MED y las editoriales privadas.
2. Describir y analizar el papel que desempeñan los textos de lectura en las Unidades de aprendizaje.
3. Analizar las actividades de comprensión y los textos de lectura, con énfasis en la lectura crítica.
4. Verificar la concepción y el tratamiento metodológico que propone la Guía docente sobre la lectura y la lectura crítica.

## **1.3. HIPÓTESIS E IDEAS DE PARTIDA**

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL a partir de ahora) así como los enfoques sociales de la lectura conciben la lectura como una práctica social y como un instrumento cultural. Así, el libro de texto también es considerado como un producto social y un artefacto cultural, elaborado por seres humanos situados en un contexto, con intereses e ideologías en la práctica educativa. En esta perspectiva, nuestra inquietud surge para comprobar si los libros de texto consideran estas dimensiones de la lectura, sobre todo en la lectura crítica. Partimos de las siguientes hipótesis, que aspiramos poder comprobar:

1. Existen diferencias significativas sobre la concepción de la lectura y de la lectura crítica entre los libros de textos privados y públicos.

2. Existen diferencias significativas entre los libros de textos públicos y privados en el tratamiento metodológico de la lectura y de la lectura crítica.
3. Los textos privados promueven mayor lectura crítica que los públicos.

## **II. LA LECTURA CRÍTICA EN LOS LIBROS DE TEXTO: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En general, las investigaciones que abordan las prácticas de lectura y escritura desde el enfoque sociocultural se desarrollaron en las dos últimas décadas y constituyen una línea de investigación actual, sobre todo en la vertiente anglosajona de los NEL y la *Literacidad crítica* (LC en adelante) en Australia. A diferencia de los enfoques tradicionales y psicolingüísticos (con énfasis en lo cognitivo), se sostiene que los procesos de escritura y lectura son productos histórico-culturales, los cuales no se pueden entender al margen de sus parámetros contextuales (comunidad cultural, prácticas sociales, roles e identidades del autor y el lector, relaciones de poder, etc.). En esta línea se inscriben trabajos de autores como Street (1984, 2003 y 2009), Barton y Hamilton (1998 y 2000), Barton (2009), Gee (1996 y 2005), Cassany (2006 y 2009), Zavala (2008), Luke (1997, 2000 y 2003), McLaughlin y DeVoogd (2004), entre otros.

Existen pocos trabajos de investigación empírica sobre la lectura crítica en los libros de texto. Algunas de las investigaciones más próximas a nuestro estudio son las realizadas por los miembros del grupo de investigación Gr@el, en la Universidad Pompeu Fabra, sobre los *Libros de texto y perspectiva crítica* (Aliagas, Martí y López, 2008). En la primera etapa realizaron una importante exploración sobre la concepción de la lectura y el lector en los libros de texto de la ESO y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cataluña y cómo estas concepciones se plantean en las actividades de lectura. Comprobaron que la lectura crítica sigue siendo un objetivo pedagógico poco articulado, y que en los manuales de 1º de ESO el planteamiento de la lectura crítica es casi inexistente, puesto que no se pone énfasis en la ideología del texto ni el intercambio de puntos de vista entre los lectores. En los manuales de 1º de Bachillerato, si bien se encontró la perspectiva crítica en algunas actividades de comprensión, el enfoque era incipiente. Las autoras señalan que pareciera que el desarrollo crítico está relacionado con la variedad de tipologías textuales y el contenido temático de los textos.



En la segunda etapa de la investigación sobre *La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes* (López, Aliagas, Martí y Aravena, 2008), se analiza el uso que el profesorado hace de las actividades de lectura propuestas en los manuales. Después de observar ocho sesiones de clase, se confirma que los manuales analizados siguen mayoritariamente el paradigma cognitivo discursivo (enfoque psicolingüístico) y que el profesorado en primero de ESO sigue de cerca las propuestas de lectura de los libros de texto; en cambio, en el Bachillerato se buscan a veces para el aula textos de otras fuentes, más cercanas a los intereses de los estudiantes. Ambos estudios se realizaron desde la visión de la Literacidad crítica.

Los libros de texto fueron objeto de análisis desde diversas disciplinas, pero son pocos los estudios que abordaron la lectura crítica. Una disciplina muy relacionada y una de las fuentes de la Literacidad crítica son los Estudios Críticos del Discurso (ECD a partir de ahora; de modo genérico se puede decir que el Análisis Crítico del Discurso es una forma de lectura crítica), desde la cual se han realizado diversas investigaciones con los libros de texto, inicialmente los trabajos de Teun van Dijk (2003, 2008 y 2009), luego de Atienza (2007), Garrido (2007), Olivares (2007), Soler (2009), entre otros.

Los temas analizados en los libros de texto desde los ECD sobre todo están relacionados con el racismo. En una reciente investigación, Soler (2009) demuestra cómo los discursos se legitiman a través de los textos escolares de Ciencias Sociales, como instrumentos de exclusión y segregación en perjuicio de las sociedades afrocolombianas e indígenas. Los manuales del Grupo Editorial Norma y de la Editorial Santillana incluyen en las identidades nacionales de Colombia sólo una parte de la población (los blancos y mestizos), y excluyen los grupos afrodescendientes e indígenas. A través de estrategias argumentativas, como la naturalización de la acción social, no se nombran los agentes de las acciones, lo que permite inferir que los acontecimientos se precipitan solos, de manera natural e inevitable. La autora señala que también este mecanismo es visible en el uso de las fotografías e ilustraciones. Además, el tipo de texto predominante es el expositivo, que da la impresión de objetividad y claridad.

Complementa esta investigación los estudios de Carlos Garrido (2007) en Chile, quien demuestra cómo se construyó la memoria histórica racista en *los textos escolares de Historia de 7° y 8° básico (1981-1994)* a través de los contenidos y el currículum oficial que proviene de la raza blanca española y se asume implícitamente que es superior a otros grupos étnicos como mapuche, aimara, selk'nam, rapanui, kawésqar, porque se asocia lo negativo al indígena y lo positivo al español.

Los libros de texto transmiten determinadas representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento y del mundo, es decir transmiten ideologías, como refiere Encarna Atienza (2007) en su trabajo sobre *Discurso e ideología en los libros de texto de Ciencias Sociales*. Para identificar las ideologías subyacentes recurrió al análisis del léxico, modalizadores, sintagmas nominales y conectores. La autora señala que los textos predominantes son los narrativos y descriptivos, en los cuales no hay una explicación de las relaciones causa-efecto y del conocimiento del mundo, porque subyacen las ideologías dominantes. Una forma de transmitir la ideología es a través de las actividades de aprendizaje (Aliagas y Aparicio, 2006), la selección de las lecturas y las fuentes de información (Valle, 2008), sobre todo en los manuales de Ciencias Sociales.

Los libros de texto son medios que construyen la identidad, son constructores simbólicos de la nación, como comprobó Pamela Olivares (2007) en los manuales escolares de los años 1980 y 1990 en Chile. Los libros de texto, según la autora, son “productos bajo vigilancia”, responden a imperativos y exigencias de orden científico, pedagógico, cultural y económico. En esta misma perspectiva se encuentran trabajos de Romero (2008) sobre la idea de nación en Argentina y los de Lira (2008) en Chile.

Otras investigaciones abordan el uso de los libros de texto (Molina, Alfageme y Miralles, 2010; Fitzpatrick y McConnell, 2009; grupo DHIGECS, 2008; Gallardo, 2001; Carvajal, 2001; Güemes, 1994). En el Perú las investigaciones demuestran que los libros de texto tienen una estructura tradicional que privilegia los conocimientos conceptuales. El libro de texto y la Guía Metodológica distribuidos por el MED en el año 2004 no reflejan el currículo vigente (Eguren, de Belaunde y González, 2004). Referente a las prácticas de lectura se indica que son fragmentadas, desarticuladas

y superficiales, con ausencia de reflexión, sistematización de la información y una actitud crítica. Además, se señala que el contenido de los libros de texto de sexto grado agrede a los niños y niñas cuyos padres son analfabetos o provenientes del medio rural.

En cambio, otras investigaciones justifican el uso de los manuales distribuidos por el MED en Educación Primaria y se responsabiliza al docente sobre su uso. Nos parece interesante reproducir las prácticas de lectura en algunas escuelas: *“En Ninaymi por ejemplo se asignan actividades como buscar palabras, copiar una lectura, leer un texto (pero no responder las preguntas planteadas en el cuaderno. (...) En Colli igualmente pudimos observar (...) el empleo del cuaderno de lenguaje para practicar lectura, pero sin desarrollar las preguntas de comprensión que el libro plantea sobre ella ya que los docentes las consideran muy difíciles para los niños”* (Ames, 2001: 43). De hecho, tales prácticas reflejan una concepción determinada de lectura.

El uso de los libros de texto se ha constituido en algo ineludible, incluso “muchos de los docentes consideran el libro de texto como insustituible” (Molina, Alfageme y Miralles, 2010) porque constituye un elemento orientador en la metodología del docente. Sin embargo, no todos los libros de textos vienen con una guía docente, tampoco se sabe con qué intenciones han sido elaborados, cómo han sido seleccionados entre la diversa oferta editorial o por qué se plantea un tipo de actividad y no otra. Aunque sea en otro ámbito, un estudio que parcialmente responde a estas cuestiones es la tesis doctoral de María A. Ares (2006) sobre el *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE*, que describe cómo han influido las nuevas teorías lingüísticas en la selección de los textos, también señala que los manuales E/LE presentan una concepción menos interactiva y que la tipología textual predominante es la expositiva y narrativa.

Por otro lado, hay una diversidad de trabajos sobre la lectura crítica no vinculados a los libros de textos, en los que sobre todo prevalece el enfoque psicolingüístico (Serrano, 2008; Serrano y Madrid, 2007; Tarrés y otros, 2008; Marciales, 2003; Yudkin, 2006; Kaplan, 2008; İçmez, 2009; O’Langhlin, 2009) y en algunos pocos el enfoque social (Luke, 1997; Cassany, 2006). Algunas de

estas investigaciones son experimentos con alumnos de secundaria en un área curricular específica, por ejemplo Oliveras y Sanmarti (2009) demuestran que los alumnos de la zona rural, en contraste con los de Barcelona, tienen dificultades para reconocer evidencias que sean significativas para validar la información del texto, ya que a priori todos piensan que la información escrita es siempre cierta e imparcial; por lo tanto, en la zona rural hay mayor dificultad de análisis crítico del texto.

Boutte (2002) hace aportaciones interesantes desde el enfoque social y la LC, aunque se centre en la lectura infantil. En este artículo se deconstruye la idea de que los mensajes en los libros infantiles son sencillos y neutros. El autor demuestra que el libro más simple dirigido a niños está cargado de ideologías; el niño al entrar en contacto con la literatura infantil (y también con los libros de texto) se enfrenta a una relación de poder entre el autor y el lector. La ideología del autor está presente. El autor de un libro de texto al seleccionar qué obras entran en el contenido y qué obras se excluyen, está inevitablemente influido por sus perspectivas personales y por sus suposiciones (Harris, 1995). Las ideologías del autor (ya sean conscientes o inconscientes, abiertas o encubiertas) se reflejan en el texto. De igual forma en un texto literario estará presente la ideología del autor en los personajes, la naturaleza de los conflictos, los héroes y villanos que representan, etc. Boutte propone utilizar la LC para que los niños puedan hacer preguntas, tomar riesgos y actuar, en lugar de aceptar pasivamente lo que el maestro o las lecturas del texto dicen.

La lectura crítica se investiga en diferentes escenarios, en Internet (Fainholc, 2004; Coiro, 2004; Coiro & Schmar-Dobler, 2005), en aula (Serrano, 2008), en ELE (Murillo, 2009) y en la prensa (Martinez-Fresneda, 2008; Agrast, 1970). En el presente estudio abordamos la lectura crítica en los libros de texto.

### **III. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA**

#### **3.1. La lectura: enfoques y concepciones**

No existe una única manera de concebir la lectura ni una única manera de leer. Las prácticas de lectura han ido evolucionando en el tiempo. Hoy no se lee como antes. Del mismo modo tampoco leemos con el mismo sentido; cada lector pertenece a una cultura, una sociedad, un grupo que le

proporciona un *background* y actúa en función de *frameworks*; estos conocimientos y modelos mentales se han construido en un marco social y cultural desde los cuales comprenderá un texto o le asignará un sentido al texto. Además, hoy leer no se reduce al aprendizaje canónico sino a la función social que cumple, y por tanto es una práctica social. Esto implica entender la lectura desde varios puntos de vista. Shuy (1977) distinguía tres enfoques de lectura: el lingüístico, psicológico y sociológico; Daniel Cassany (2006 y 2009), sobre el criterio de la comprensión del significado, distingue también tres perspectivas: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

**a. La concepción lingüística** concibe la lectura como decodificación. Es una concepción tradicional de la lectura en la que se piensa que el significado reside en el texto mismo, independiente del lector. El significado del texto es único, estable y objetivo; por tanto se asume que diferentes lectores de un texto deben comprender de la misma forma y obtener el mismo significado; a esto responden, por ejemplo, algunos test de lectura. En este modelo de lectura no importan los contextos de producción del discurso, lo relevante es que se llegue a resultados únicos y mecánicos.

Este enfoque está vinculado al aprendizaje mecánico desde una concepción positivista. Las prácticas escolares de lectura en el aula se centran sobre todo en la oralización con entonación y en la corrección lingüística de la misma. A menudo se confunde la comprensión con la memorización y la repetición de los contenidos del texto.

**b. La concepción cognitiva**, basada en investigaciones psicolingüísticas, concibe la lectura como una construcción de significados, resultado de la interacción entre el lector y el texto. La lectura es un proceso constructivo e inferencial, caracterizado por la formulación y la comprobación de hipótesis acerca del texto y realizada gracias a la interacción entre el texto y el lector; el significado no reside en las palabras ni en el texto, sino en la mente del lector, que construye activamente la información del texto acomodándola a su conocimiento del mundo (Kintch y van Dijk, 1983; Kintch, 2004; Parodi, 2005; Cassany, Luna & Sanz, 1993; Solé, 1996; Vidal-Abarca, 1998 y 2009).

Desde esta perspectiva existen investigaciones basadas en experimentos con grupos de lectores y de estudiantes para descubrir cómo se comprende, qué procesos cognitivos intervienen en la comprensión, qué pasa en la mente mientras se lee, etc. La comprensión se concibe como un proceso complejo que consta de varias etapas y niveles (sobre todo mentales). Aquí también se desarrollan los estudios sobre diversas formas y tipologías de inferencias que el lector hace cuando lee un texto. Actualmente, los modelos de evaluación de PISA, SERCE y de otras pruebas internacionales se basan en estos modelos para plantear las preguntas, los objetivos de lectura y los criterios de éxito.

Este modelo de lectura se basa en la teoría cognitiva (a partir de la psicología cognitiva), centrada en la mente del lector o en sus procesos mentales internos. Se destacan dos etapas; la primera fue desarrollada para la educación entre los años 1960 y 1970 con las aportaciones de Kenneth Goodman (1967) y Frank Smith (1978) sobre el papel del lector y sus conocimientos previos en el proceso de la lectura; y la segunda es el modelo transaccional (Rosenblatt, 1978; Shanklin, 1982), que sostiene que el significado no está en el texto ni el lector, sino que se crea cuando el lector y el autor ‘se encuentran’ en el texto.

En el seno de este modelo surgen conceptos como los de lector activo, mundo interno del lector o procesos cognitivos y metacognitivos. En esta concepción también cobran mayor fuerza los procesos de intervención pedagógica centrada en las estrategias de lectura que involucran los procedimientos, las técnicas, los métodos, las destrezas y las habilidades orientadas a que el lector comprenda el texto de la mejor manera posible (Solé, 1996).

c. **La concepción sociocultural** de la lectura no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector, pero prioriza aspectos sociales y culturales de la comunidad, externos al acto cognitivo de comprender. Su visión es más amplia y sostiene que la comprensión se construye en la interacción social, y que toda construcción mental tiene origen social. Aquí leer es un evento situado, una práctica social y un artefacto cultural; la lectura construye y es construida por el contexto al mismo tiempo.

Esta concepción se distingue de otros enfoques por varias razones. En primer lugar, sostiene que los conocimientos previos del lector (que resultan fundamentales en la concepción cognitiva) tienen origen social y cultural, ya que todos los conocimientos acumulados en la mente de un individuo son productos de la práctica social o de su interacción con el entorno. En segundo lugar, siguiendo los aportes de los ECD, se asume que los discursos no son neutros; detrás del texto está el autor que pertenece a una comunidad, tiene una concepción del mundo, una ideología y su discurso refleja esos puntos de vista.

En este modelo, el lector y el autor no son sujetos aislados, puesto que cada uno actúa desde su comunidad sociocultural y desarrolla una función social. Tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales concretos.

Para la orientación sociocultural, leer no es sólo una tarea de decodificación lingüística o un proceso mental donde se hacen inferencias; al contrario, leer es una práctica que implica conocer el mundo social y cultural que rodea al autor, el género discursivo del texto, las funciones que desarrolla el mismo, cómo lo dice (no solo qué dice), qué conocimientos disciplinares se necesita para comprenderlo. En suma, leer y escribir son prácticas sociales que varían en el contexto y en el uso (Street, 2009). Cassany (2006) y Zavala (2002) denominan *literacidad* a este conjunto de prácticas de lectura y escritura, usando un término nuevo y descargado de connotaciones, que sea equivalente al inglés *literacy*.

Además, desde esta perspectiva las prácticas de literacidad se constituyen en símbolos de poder (Zavala, 2002) y en una herramienta para transmitir y construir la ideología, para ejercer el poder y para consolidar o rebatir la dominación de un grupo social sobre otro o de una cultura a otra.

La mirada con la que abordamos el análisis de los libros de texto de educación secundaria en el Perú se corresponde con esta perspectiva sociocultural y la orientación global del enfoque crítico social, como veremos más adelante. A partir de estas tendencias teóricas determinaremos qué concepciones de lectura prevalecen en los libros de textos públicos y privados en el área curricular

de Comunicación y Ciencias Sociales, y qué ideas y prácticas se fomentan en los manuales para los docentes que incorporan los libros de texto.

### **3.2. El enfoque crítico y la lectura crítica**

Cabe responder una pregunta inicial: ¿por qué el enfoque crítico en nuestro estudio? En las últimas décadas el adjetivo *crítico* acompaña a varias disciplinas: pedagogía, filosofía, lingüística, antropología, epistemología, etc.; sobre todo es una reacción frente al positivismo que modeló las investigaciones durante muchos años, incluso las formas de pensar y vivir. Este enfoque nace en Europa con la Escuela de Frankfurt (con filósofos como M. Horkheimer, T. Adorno, H. Marcuse, entre otros), el pensamiento de G. Habermas y M. Foucault e incluso el de J. Derrida. En Sudamérica, lo crítico encuentra un fuerte desarrollo con la posición filosófica y pedagógica de Paulo Freire y los Estudios Decoloniales.

La teoría crítica rechaza las formas de dominación, las desigualdades sociales y culturales, las injusticias y los abusos del poder de un grupo sobre otro. En este contexto surge el Análisis Crítico del Discurso o los Estudios Críticos del Discurso, con autores como Teun van Dijk, Ruth Wodak, N. Fairclough, M. Meyer o Luisa Martín Rojo. Se trata de una disciplina comprometida con la defensa de los grupos dominados de la sociedad (van Dijk, 2009). Los investigadores de los ECD reconocen los compromisos y la posición de su propia investigación en la sociedad y reflexionan sobre los mismos. En este marco también surge la *Literacidad crítica* (Storinger y Boehm, 1988; Cassany, 2006) para investigar las prácticas de lectura y escritura con relación al poder. Por otro lado, sobre la base de las teorías críticas también surgieron las teorías poscoloniales en Asia y África, como una forma de cuestionar el conocimiento eurocéntrico y en América latina surgieron los Estudios Decoloniales (Castro-Gómez y Gosfroguel, 2007; Mignolo, 2007; Walsh, 2008).

Aunque no resulta fácil precisar las características de la perspectiva crítica, por lo menos debe satisfacer ciertos criterios, según Teun van Dijk (2009):

- Las relaciones de dominación se estudian primariamente desde la perspectiva del interés del grupo dominado y a favor de éste.



- Las experiencias de los grupos dominados se emplean además como prueba para evaluar el discurso dominante.
- El estudio puede mostrar que las acciones discursivas del grupo dominante son ilegítimas.
- Pueden formularse alternativas a los discursos dominantes que coinciden con los intereses de los grupos dominados.

Nuestro estudio se ubica dentro de este marco, que responde a un proyecto social comprometido y orientado a promover la conciencia crítica a través de la lectura en la educación básica en el Perú.

### **3.3. El pensamiento crítico y la lectura crítica**

El pensamiento crítico se trabajó sobre todo desde la opción cognitiva. Históricamente se remite a los trabajos en la Grecia antigua (Sócrates, Platón y Aristóteles), aunque más adelante emergiera el pensamiento crítico social de Marx. En el siglo XX se empieza a reclamar el pensamiento crítico con Graham Sumner (1906) y en la pedagogía es Lipman (1988) quien propone su estudio en la formación de ciudadanos en una sociedad democrática. Según esta posición, se entiende que un ciudadano responsable es aquél capaz de pensar críticamente.

Según Furedy y Furedy (1985) el pensamiento crítico abarca habilidades cognitivas como identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas o deducir conclusiones. Estas habilidades han sido transferidas a la lectura crítica. Por otro lado, gran parte de los especialistas vinculados al tema definieron el pensamiento crítico como un juicio autorregulatorio útil (Spicer y Hanks, 1995); aplicado a la lectura se trataría de la metacognición de la lectura (Pinzás-MED, 2006) o de la metalectura.

La mayoría de los autores no difieren mucho en la definición sobre el pensamiento crítico; sus orientaciones son cognitivas porque lo definen como una habilidad eminentemente cognitiva; entre ellos Lipman (1997) lo define como un pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio. Por ello, las inferencias son incluidas dentro del pensamiento crítico (Santiuste et al, 2001).

En esta perspectiva, pensar críticamente conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (también denominados estrategias cognitivas y metacognitivas) sobre la base de la psicología cognitiva, compatible con el enfoque cognitivo de la lectura, con el que presenta más coincidencias que divergencias —como hemos visto.

Uno de los primeros autores en conectar el pensamiento crítico con la lectura es Lipman (1988 y 1997), quien señala que la comprensión lectora se basa principalmente en habilidades de razonamiento formal, inferencial-deductivo y razonamiento analógico; estas habilidades de razonamiento están vinculadas con la adquisición de significados en la lectura. En esta orientación Paul et al. (1989) dividen las estrategias del pensamiento crítico en tres tipos:

- *Estrategias afectivas*: pensar independientemente, desarrollar ideas sobre egocentricidad y sociocentricidad, ejercitar la equidad, explorar pensamientos que subyacen a los sentimientos, desarrollar la humildad intelectual, desarrollar el coraje, la integridad y la perseverancia intelectual.
- *Habilidades cognitivas macro*: comparar situaciones análogas; desarrollar la propia perspectiva; aclarar causas, conclusiones y creencias; analizar el significado de las palabras o frases; evaluar la credibilidad de las fuentes de información; cuestionar en profundidad; analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, creencias o teorías; generar o evaluar soluciones; analizar o evaluar acciones y políticas; hacer conexiones interdisciplinarias; razonar dialógica y dialécticamente.
- *Habilidades cognitivas micro*: comparar y contrastar ideales con la práctica actual; pensar sobre el pensamiento; notar diferencias y similitudes significativas; evaluar supuestos; marcar inferencias plausibles, predicciones o interpretaciones; evaluar evidencias y suponer hechos; reconocer contradicciones explorando implicaciones y consecuencias.

Hasta aquí se percibe que el pensamiento crítico constituye el marco de referencia de la lectura crítica desde el enfoque psicocognitivo. Pero, con el tiempo la lectura crítica ha ido evolucionando hasta incorporar una visión más social, a la que llamamos *Literacidad crítica* (Storinger y Boehm, 1988).

### 3.4. La comprensión crítica en la lectura

La comprensión crítica es una manera madura de abordar la lectura donde confluyen una serie de habilidades cognitivas y sociales. Toda comprensión es social y situada, pero la mayor parte de estudios sobre estrategias y niveles de comprensión han sido abordados desde la psicología.

En una primera caracterización, la comprensión se ha clasificado tradicionalmente en tres grandes niveles: el *literal* (comprender lo que dice el texto y está explícitamente en las líneas), el *inferencial* (lo que se puede deducir a partir de lo que dice el texto, es decir entre líneas) y el *crítico* (lo que implica descubrir las intenciones y los propósitos, la ideología del autor, es decir lo que está detrás de las líneas).

¿Qué distingue de las otras formas de lectura a la crítica? Resulta difícil distinguir los límites, determinar dónde termina el nivel inferencial y dónde empieza el nivel crítico. En términos generales, Cassany (2003) atribuye tres características a la lectura crítica:

- a) es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—;
- b) requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.), y
- c) exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

La lectura crítica supone alcanzar un alto grado de comprensión. Es indudable que el lector posea ciertas habilidades cognitivas y metacognitivas, así como conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir cómo funciona el discurso. Un lector no crítico podría leer un libro de Ciencias Sociales para aprender los hechos o los datos históricos; en cambio, un lector crítico leería la misma obra para apreciar cómo se toman y seleccionan los hechos desde una perspectiva particular.

Tanto el análisis como la inferencia son herramientas previas de la lectura crítica. Son formas de pensar sobre el texto, de operar sobre el texto, de examinar el contenido, el lenguaje y la estructura. Catherine Wallace (2009) propone cuatro principios de la lectura crítica, relacionados con la visión social:

- La lectura comienza antes de mirar la página (requiere recursos lingüísticos y culturales).
- La lectura no es monolítica, varía según contextos y situaciones; los lectores asumen distintos roles, utilizan diferentes recursos, leen discursos diferentes, de diferentes formas para diferentes propósitos.
- La lectura es social (el valor de la lectura en voz alta para los niños y adultos).
- La lectura incluye el análisis crítico: Uno de los propósitos principales de garantizar un nivel adecuado de desafío intelectual es la del lector crítico.

Más adelante, la misma autora sostiene que el lector crítico posee estos rasgos:

1. Entabla un diálogo con el texto y alrededor del texto.
2. Descubre otras caras del significado.
3. Desafía al texto (busca razones y evidencia para hacerlo).
4. Revisa y repiensa los textos.

La posición de Wallace sobre la lectura crítica tiene un giro más social; como ella dice, se trata de introducir la conciencia crítica en un sentido más amplio, de saber no solo qué leen, sino por qué leen lo que leen y en qué situaciones. Para la autora es importante desarrollar algunas preguntas como: ¿quién produjo el texto?, ¿para quién o a quién está dirigido?, ¿por qué este texto ha sido producido?, ¿el tipo de texto es interesante o relevante para ti? ¿por qué no?

En conclusión, al menos en teoría, existe consenso en el campo educativo de que tanto los currículos así como los libros de textos deben promover el desarrollo de la capacidad de leer críticamente. Ahora bien, ¿desde qué enfoque o perspectiva se entiende y practica “la lectura crítica”? ya es una cuestión más controvertida y que depende de cada gobierno o comunidad educativa. Queda claro que, si se quiere garantizar una sociedad democrática, se requiere la formación de ciudadanos críticos, autónomos, capaces de identificar e interpretar las ideologías y las relaciones de poder que subyacen en la diversidad de discursos que rodean las prácticas sociales.

### 3.5. La lectura crítica y la literacidad crítica.

*“We are what we say and do. The way we speak and are spoken to help shape us into the people we become. Through words and other actions, we build ourselves in a world that is building us”. IRA SHOR.*

Los tres enfoques o concepciones expuestas más arriba nos permitirán entender mejor cómo cada uno de estos enfoques trata la lectura crítica.

En el enfoque tradicional lingüístico, no existe la lectura crítica o no se le asigna ninguna importancia, ya que el principal objetivo es aprehender lo que dice el texto, reconstruir de una manera única lo que dice el autor. Además se piensa que solo los eruditos pueden evaluar los textos, no pueden hacerlo los lectores comunes y corrientes.

En el enfoque cognitivo, la lectura crítica adquiere mayor importancia y se habla de niveles superiores de pensamiento; así la lectura crítica pasa a formar parte del desarrollo del pensamiento crítico. En este enfoque la lectura crítica adquiere varios matices; su concepción fue evolucionando e incorporando habilidades mentales complejas, mediante las cuales el significado se elabora sobre el contenido del texto y los conocimientos previos; pero sobre todo se basa en habilidades cognitivas para identificar la intención del autor, valorar o evaluar la información del texto y dar una opinión frente al texto.

Desde el enfoque sociocultural, la lectura crítica se nutre del componente social. Lo crítico no reside en la “cabeza” del lector ni el pensamiento se desarrolla de manera independiente, sino que tiene origen social. Así Cervetti, Pardales y Damico (2001) establecen una distinción fundamental entre la tradición corriente de ‘lectura crítica’ (*critical reading*) y una nueva concepción, a la que denominan ‘Literacidad crítica’ (*critical literacy*: ver cuadro 1). Los autores sostienen que la lectura crítica se basa en el pensamiento liberal humanista y la literacidad crítica, en la perspectiva crítica. Las diferencias de base son de orden filosófico.

**Cuadro 1.** Diferencias entre Lectura Crítica Liberal humanista y Literacidad crítica

Área	Lectura crítica	Literacidad crítica
Conocimiento (epistemología)	El conocimiento se adquiere mediante la experiencia sensorial del mundo o a través del pensamiento racional; se diferencian los hechos, inferencias y juicios del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad específica, y por lo tanto es ideológico.

La realidad (ontología)	La realidad es cognoscible directamente y, por consiguiente, sirve como referente para la interpretación.	La realidad no puede ser conocida con certeza, y no puede ser captada por el lenguaje; la verdad, por lo tanto, no se corresponde con la realidad, sino que solo puede establecerse a nivel local.
Autoría	Detectar las intenciones del autor es la base de los niveles más altos de la interpretación textual	El significado textual es siempre múltiple, contestado, situado cultural e históricamente y construido a través de las diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar habilidades de alto nivel de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica

Por un lado, la lectura crítica liberal humanista es empirista y cree que es posible captar el mundo a través de los sentidos (realidad directamente cognoscible). Desde esta perspectiva, un lector puede comprender el significado "correcto" de un texto por la decodificación. De esta manera, la lectura crítica es la evaluación de la autenticidad y validez de los textos. Desde este marco, Flamond (1962), citado por Cervetti et al (2001), esboza una serie de preguntas (anuncios periodísticos), como:

- ¿A quién va dirigido el anuncio?
- ¿Qué necesidad lo hace atractivo (salud, la popularidad, la comodidad, seguridad, etc.)?
- ¿Qué reivindicaciones no están justificadas?
- ¿Qué dispositivos utilizados llaman la atención?
- ¿Qué palabras o ideas se utilizan para crear una impresión particular?
- ¿El anuncio presenta argumentos y pruebas? (validez)
- ¿Son confiables? (confiabilidad)

Estas preguntas, según el autor, estimulan la investigación de los estudiantes y pueden facilitar una evaluación válida y fiable, lo cual es la preocupación central de la concepción liberal humanista. Así, se reconoce que la lectura crítica y el pensamiento crítico constituyen las materias primas esenciales para la supervivencia individual y colectiva.

Por otro lado, la literacidad crítica elabora una posición sensiblemente diferente. El significado textual se entiende en el contexto social, histórico y cultural, vinculado con las relaciones de poder, y no sólo como el producto o la intención de un autor. Además, la lectura es un medio para llegar a conocer el mundo y, sobre todo, un medio para su transformación social (Escuela de Frankfurt; Freire, 1984). Su base filosófica, en parte, proviene de la teoría social crítica, como un

instrumento de liberación y de construcción de un mundo más justo, reduciendo la opresión y la explotación. Desde las teorías críticas estas desigualdades pueden ser reconstruidas, en parte, a través del lenguaje.

También el postestructuralismo influyó sobre la LC, dado que los textos no tienen ningún significado en sí mismos, sino que se construyen en relación con otros significados, procedentes de otros textos interconectados, dentro de los contextos sociopolíticos. Desde la perspectiva postestructuralista los discursos no son naturales ni neutrales; el discurso está orientado a mantener un régimen desigual del poder.

Sobre la base de la clasificación de Cervetti et al (2001), el grupo del proyecto OSDE en *Critical literacy, independent thinking, Global citizenship, Global issues and perspectives* (2006), diferencia tres tipos de lectura:

**Cuadro 2.** Diferencias entre Lectura tradicional, Lectura crítica y Literacidad crítica

<b>Lectura tradicional</b>	<b>Lectura crítica</b>	<b>Literacidad crítica</b>
<b>Tipos de preguntas:</b> ¿El texto representa la verdad? ¿Es un hecho o una opinión? ¿Es sesgada o neutral? ¿Está bien escrito / claro? ¿Quién es el autor y qué nivel de autoridad / legitimidad tiene? ¿Qué hace el autor cuando dice?	<b>Tipos de preguntas:</b> ¿Cuál es el contexto? ¿A quién va dirigido el texto? ¿Cuál es la intención del autor? ¿Cuál es la posición del autor (agenda política)? ¿Qué trata de decir el autor y cómo trata de convencer o manipular? ¿Qué reclamaciones no están motivadas? ¿por qué el texto ha sido escrito de esa manera?	<b>Tipos de preguntas:</b> ¿Cuáles son los supuestos detrás de los Estados? ¿Cómo entender la realidad del autor? ¿Quién decide (lo que es real, lo que puede ser conocido o lo que hay que hacer) y en beneficio de quién? ¿Cuáles son las implicaciones de sus reivindicaciones (sociales, ambientales y económicas: pasado, presente y futuro)? ¿Cuáles son las ignorancias sancionadas (puntos ciegos)? ¿Presenta contradicciones?
<b>Foco:</b> el contenido, la autoridad y la legitimidad del autor y el texto.	<b>Foco:</b> el contexto, las intenciones y el estilo de la comunicación.	<b>Foco:</b> supuestos, producción de conocimiento, el poder, la representación y las consecuencias.
<b>Objetivo:</b> desarrollar la comprensión de los contenidos para establecer el valor de verdad en el texto.	<b>Objetivo:</b> desarrollar la reflexión crítica (capacidad de percibir las intenciones y razones).	<b>Objetivo:</b> desarrollar la reflexividad (capacidad para percibir cómo se construyen los supuestos).
<b>Lengua:</b> es fija, transparente y nos da acceso a la realidad.	<b>Lengua:</b> es fija y traduce la realidad.	<b>Lengua:</b> es ideológica y construye la realidad.
<b>Realidad:</b> Existe y es accesible fácilmente a través de los sentidos y percepciones.	<b>Realidad:</b> Existe y es accesible, pero a menudo se traduce en representaciones falsas.	<b>Realidad:</b> Existe, pero tiene acceso difícil (en términos absolutos). La comprensión del lenguaje solo es parcial.
<b>Conocimiento:</b> Es universal, acumulativo y lineal. El bien y el mal, el hecho y la opinión, neutral y sesgo.	<b>Conocimiento:</b> Interpretación de la realidad: falso y verdadero.	<b>Conocimiento:</b> siempre es parcial, dependiente del contexto (contingente), es complejo y dinámico.

Adaptado de: Gina CERVETTI, Michael J. PARDALES, James S. DAMICO, "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy", [www.readingonline.com](http://www.readingonline.com), 2001.

En síntesis, la literacidad Crítica es una práctica social y política, más que un conjunto de habilidades psicológicas (Brown, 2008; Cassany, 2006 y 2009; Barton y Hamilton, 2000; Shor, 1999, Cooper y White, 2008). Esta concepción se desarrolló en la práctica educativa con mayor fuerza en Australia (Christie, 1990; de Castell, Luke & McLennan, 1986; Elkins & Luke, 1999; Freebody & Luke, 1990; Alloway y Gilbert, 1997; Lankshear, 2008; Lo Bianco & Freebody, 2001; Luke, 1997; Morgan, 1997; Morgan, Gilbert, Lankshear, Werba & Williams, 1996).

La LC desafía el *status quo*, es un esfuerzo por descubrir caminos alternativos para el desarrollo social, en los que se relacionan lo personal y lo social, lo público y lo privado, lo global y lo local, lo económico y lo educativo, etc. para promover la justicia social. En este sentido, como señala Anderson e Irvine, citado por Shor (1999), la literacidad es entendida como una acción social a través del uso de la lengua que desarrollamos como agentes dentro de una cultura, mientras que la LC se entiende como el aprendizaje de la lectura y la escritura como parte del proceso de toma de conciencia de la propia experiencia, históricamente construida dentro de las relaciones particulares de poder. La literacidad crítica consiste en cuestionar el conocimiento recibido y la experiencia inmediata con el objetivo de desafiar la desigualdad. La LC tiene 4 principios fundamentales (McLaughlin & DeVogd, 2004):

- La literacidad crítica se centra en los usos del poder y promueve la reflexión, la transformación y la acción.
- La literacidad crítica se centra en los problemas y su complejidad.
- Las estrategias de la literacidad crítica son dinámicas y se adaptan a los contextos en las que son usadas.
- La literacidad crítica interrumpe el *commonplace* mediante el examen de sus múltiples perspectivas.

En suma, la LC es un enfoque educativo cuyo estudio focaliza la relación entre las lenguas y los factores sociales, históricos, económicos y políticos (Freire, 1984; Luke & Freebody, 1997; Fairclough, 2003; Gee, 1996; Giroux, 1987; Kress & Hodge, 1979; Lankshear, 2008). Se



considera al lenguaje como una construcción cultural que se usa en diversas formas. La literacidad no solo está vinculada al lenguaje sino al uso del poder a través del lenguaje, como dice van Dijk (2009), el uso *abusivo* del poder. En este sentido la literacidad no es neutra (Street, 1984); no solo sirve para leer y escribir, sino para evaluar el texto con el fin de entender las relaciones de poder y dominación que subyacen en el texto (Hull, 1993).

Para la LC no basta recuperar el sentido del autor, también es importante encontrar las huellas ideológicas que se inscriben en el texto (Fairclough, 1995 y Wallace, 1992). La LC plantea la necesidad de que los estudiantes comprendan que los textos son construcciones deliberadas, que no son creados por el mero placer o la simple necesidad de informar. En el discurso aparecen las relaciones de poder, la ideología y la exclusión; los estudiantes deben explorar esas relaciones entre el lenguaje y el poder en el dominio de la comunicación global, saber cómo funciona el poder en los textos y el lenguaje, cómo las ideologías se reflejan, cómo algunas personas pueden ser excluidas de los textos debido a las ideologías dominantes o las lenguas de uso en el discurso, ya que existe un control sobre el lenguaje y el discurso.

La LC históricamente tuvo mayor desarrollo en Australia con diversas variantes, Gutiérrez (2008) diferencia cuatro grupos y cita a sus respectivos autores:

- La LC de variante social argumenta que los significados son construcciones ideológicas; y como tal se debe cuestionar y alterar esas representaciones ideológicas y las posiciones de poder que se hayan normalizado (Lankshear, 1997);
- La LC genérica, formada por una serie de teorías que sirven como punto de partida a los educadores para buscar la justicia social (Comber y Simpson, 2001);
- En la perspectiva lingüística, está el análisis lingüístico de textos que se inserta en la relación entre el componente lexicogramatical y la práctica social e ideológica, sobre la base de la lingüística sistémico-funcional; es decir, hace uso de la gramática funcional para leer y escribir textos (Christie, 1993; Martin, 1991; Wignell, 1995);

- Finalmente, está la cadena de respuestas del lector, vinculada a la interpretación situada del texto por el lector en la práctica social, y cómo el texto puede ser leído en los diferentes contextos y culturas (Freebody, Luke y Gilbert, 1991; Mellor & Patterson, 1996).

La influencia del postestructuralismo y el pensamiento de Freire (1984) es capítulo aparte en la LC de Australia. Se investigó por ejemplo cómo los textos representan a diferentes grupos sociales, cómo se concede poder a los miembros de un grupo particular, cómo se genera el silencio o la exclusión de otros miembros (Davies, 1997), si el género sexual está representado en los textos (Gilbert & Taylor, 1991), o cómo los textos privilegian social e históricamente a un grupo y excluyen a otros (Fairclough, 2003; Gee, 1996; Lankshear, 2008).

Veamos a continuación algunos ejemplos del tipo de tareas de lectura y de preguntas de comprensión que se proponen desde esta orientación. Morgan (1997) plantea algunas preguntas típicas para leer críticamente:

- ¿Quién construye los textos, cuyas representaciones dominan una cultura particular?, ¿cómo los lectores son cómplices de esas ideologías en los textos persuasivos?
- ¿Cómo se asignan los significados?
- ¿Cómo intenta convencer el autor de la aceptación de sus ideas?
- ¿Cuál es el propósito del texto?
- ¿A qué intereses atiende la difusión de ese texto?, ¿qué intereses quedan desatendidos?
- ¿Qué visión del mundo se plantea en las ideas del texto?, ¿qué visiones no están?
- ¿Cuáles son otras posibles construcciones del mundo?

Cervetti et al (2001) también cita ejemplos de Luke, Comber, y O'Brien (1996) en los que una maestra de primer grado utiliza estas preguntas para niños de 6 años (en un catálogo de regalos para el Día de la Madre):

- ¿Cómo están las madres en los catálogos y cómo son las madres de verdad?
- ¿Qué madres no están incluidas en los catálogos?
- ¿Quiénes dan los regalos a las madres?

- ¿De dónde sacan el dinero los niños para comprar los regalos?
- ¿Quién produce los catálogos?
- ¿Por qué los productores del catálogo hacen todo para persuadir?

Encontramos ejemplos similares en otras experiencias (Luke y Freebody, 1997):

- ¿Qué debo hacer con este texto, aquí y ahora? ¿Qué hacen otros lectores?
- ¿Qué tipo de persona, con qué intereses y valores, puede escribir y leer sin problemas?
- ¿Qué posiciones, voces y qué intereses están en juego?

Son preguntas típicas desde la LC; en el transcurso de esta investigación indagaremos si este tipo de preguntas se plantean o no en los libros de texto.

Finalmente, cabe considerar que la LC no sólo se ocupa de la lectura crítica, pues el término *literacy* hace referencia tanto a prácticas de comprensión lectora como de expresión escrita. Storing y Boehm (1988) vincularon dentro de su proyecto de LC a la lectura y escritura crítica con el pensamiento crítico. En este sentido, nosotros optaremos en esta investigación por preferir la denominación de *lectura crítica social* o *literacidad crítica*, para diferenciarnos de las otras formas de lectura crítica.

En conclusión, la lectura crítica se refiere a las habilidades necesarias para evaluar un texto o un punto de vista en términos de legitimidad e intencionalidad, mientras que la LC se refiere a las habilidades necesarias para entender cómo nuestros parámetros de evaluación son culturalmente contruidos y las implicaciones de estas construcciones.

### **3.6. La literacidad crítica y los Nuevos Estudios de Literacidad**

La literacidad (del latín *litteratus*, opuesto a *illetteratus*), en términos generales, se refiere a un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes vinculados a las prácticas y los usos concretos del discurso escrito: escribir, leer y comunicar en un contexto social e históricamente determinado. La Teoría social de la literacidad considera que las prácticas de lectura y escritura no son neutras, sino ideológicas, cambiantes, múltiples y situadas; tanto la escritura y la lectura provienen de una fuente, y esa fuente es generalmente generadora de un poder con el que se

clasifica, evalúa o margina a otros grupos sociales o culturales. Estas prácticas letradas se concretan en la dimensión individual y social. Barton y Hamilton (2000) consideran 6 puntos claves de la teoría social de la literacidad:

- La literacidad se entiende como un conjunto de prácticas sociales; estas se pueden inferir desde los eventos mediados por el texto escrito.
- Existen diferentes literacidades asociadas con distintos dominios de la vida.
- Las prácticas de literacidad están moldeadas o normativizadas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas de literacidad tienen un propósito más amplio y están integradas a objetivos sociales y prácticas culturales.
- La literacidad está históricamente situada.
- La literacidad cambia y las nuevas prácticas son frecuentemente adquiridas a través de procesos de aprendizaje informal.

Actualmente, la teoría social de la literacidad o la socioliteracidad (Gee, 1996) es una línea de investigación en auge. Su enfoque es social e interdisciplinar, ya que confluyen en ella la antropología lingüística, la sociología, la sociolingüística, la pedagogía y la filosofía. Desde este enfoque los actos de escribir y leer son prácticas culturales y sociales concretas, situadas e ideológicas que ocurren en el marco de las relaciones de poder (Street, 1984; Cook-Gumperz, 1986; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1996). La etnografía de la literacidad le dio el soporte metodológico a los NEL (Reino Unido: Barton y Hamilton, 1998; EE.UU: Collins, 1995; Sudáfrica: Prinsloo, 2009; Irán: Street, 1984; India: Mukherjee y Vasanta, 2003; México: Kalman, 1999; Perú: Zavala, 2008).

¿Qué es nuevo en los Nuevos Estudios de Literacidad? Brian Street (2003) diferencia dos etapas. Los NEL representan una nueva orientación en el sentido de que no están concentrados necesariamente en la adquisición de habilidades técnicas, sino en la literacidad como una práctica social; esto implica el reconocimiento de múltiples literacidades o multiliteracidades y la

consiguiente diferenciación entre el modelo de literacidad "autónoma" e "ideológica", así como la distinción entre las prácticas y los eventos (Street, 1984).

Las prácticas letradas varían de una cultura a otra, de un contexto a otro; están vinculadas al individuo y su conocimiento del mundo, a su identidad y a su ser. Sin embargo, las aplicaciones en el contexto local de los NEL pueden generar problemas y críticas, que obligarían a repensar y adaptar la inicial conceptualización de literacidad (Street, 2003).

Entonces, ¿cuál es punto de encuentro entre los NEL y la literacidad crítica? Es evidente la relación que existe entre los NEL y la LC, ya que comparten gran parte de sus planteamientos, y aunque no se mencione el componente “crítico” en los NEL, la LC constituye una de las líneas de trabajo de los NEL; para Freebody el uso de la lectura y escritura se ubican en el marco de las relaciones de poder y dominación. En Australia, la aplicación de los principios de los Estudios Sociales de la Literacidad y la LC generó cuatro Modelos de Recursos (Freebody y Luke, 1990), que delinean cuatro niveles de prácticas de lectura que un estudiante debe dominar:

1. El desciframiento de códigos; es la capacidad de reconocer el código escrito y hablado.
2. La construcción de significados; se refiere a la facilidad para comprender los textos.
3. El uso de los textos; implica que los estudiantes usen una variedad de textos con eficacia.
4. El análisis del texto; incluye la dimensión crítica de la literacidad, destacando algunas prácticas necesarias para cuestionar con éxito el texto y la crítica.

Estas prácticas de lectura, en la escuela, están vinculadas al aprendizaje curricular y en la mayoría de los casos se limitan al uso de los libros de texto. En esta perspectiva, es importante analizar estos materiales escolares y el papel juegan en las prácticas de lectura y escritura, aspectos que desarrollamos en el siguiente apartado.

### **3.7. Los libros de texto y la literacidad crítica**

Los libros de texto tienen una tradición muy antigua. Su investigación como unidad de análisis data de algunas décadas atrás, pero pocos investigadores le han prestado atención para estudiar el tratamiento de la lectura.

Habitualmente el docente organiza, selecciona, secuencia los contenidos y elige los textos de lectura en función de los libros de texto (Molina et al., 2010), que constituyen en muchos casos la guía de su práctica didáctica en el aula. Así, el libro de texto se concibe como una guía docente. Estos manuales contienen un conjunto de contenidos basados en los valores culturales e ideológicos, transmiten casi siempre las ideas dominantes sobre las que deben legitimarse los contenidos (Apple, 1992).

Los libros de texto están organizados en un conjunto de discursos altamente polifónicos, porque en ellos confluyen diversos textos y autores que han sido seleccionados por el autor y se organizan según criterios metodológicos y enfoques dominantes en la época. Las estructuras varían de acuerdo a cómo se concibe el libro de texto. De hecho, los cambios de enfoque, de planes y contenidos curriculares han repercutido en la elaboración de los libros de texto y la mayoría de las editoriales han ido acomodándose a estos cambios.

La importancia de los libros de texto trasciende el ámbito escolar, ya que en ellos se transmiten contenidos culturales, sociales, valores e ideologías. Los libros de textos, como señala Escolano (1997), expresan casi siempre de forma explícita o subyacente la ideología y la mentalidad de los grupos dominantes que controlan la institución escolar a través de los contenidos culturales y el lenguaje. Para el orden liberal burgués son vehículos más idóneos para transmitir a la infancia de modo uniforme los valores con que se quiere configurar la ciudadanía.

El libro de texto y la lectura están íntimamente relacionados. Todo libro de texto propone un conjunto de textos de lectura, generalmente en base al currículo o bien porque los autores ven conveniente un tema. Soto (2006) señala algunas críticas al respecto:

- El libro de texto separa a la escuela de los usos sociales de la lectura y la escritura; es decir, es un objeto artificial creado exclusivamente para el interior de la institución educativa; ningún adulto lee libros de texto (los adultos leen novelas, periódicos, etc.).
- Los libros de texto fomentan el desuso de la lectura y la escritura, promueven la memorización, la respuesta a las preguntas sobre el texto, la realización de operaciones y problemas. La lectura

no es placentera ni es provocada por la curiosidad para descubrir una información; la escritura se hace por una necesidad epistemológica del texto: para utilizar adjetivos, signos de puntuación, interrogación; no se escribe para expresar situaciones o sentimientos auténticos.

Si bien las críticas son ciertas, no es posible generalizar, porque depende del uso que se haga en el aula; además no todos los manuales tienen las mismas estructuras ni contenidos. Los libros de texto han cambiado desde sus primeras presentaciones; los actuales contienen diseños más atractivos, incorporan elementos multimedia con vínculos a Internet. Estas variaciones exigen nuevas formas de lectura, más multimodales.

La unidad didáctica está compuesta por textos, actividades, dibujos, gráficos, fotografías y actividades de evaluación. Las imágenes son parte de la multimodalidad y constituyen un apoyo para la comprensión. Sanz (2003) señala 7 formas de usar la imagen: como mera ilustración, como ejemplificación, la imagen ejemplificadora, la imagen que representa procesos, analogías, que visualiza un concepto y los gráficos, cuadros sinópticos, esquemas, entre otros.

Hasta ahora, existen pocos estudios específicos desde los enfoques socioculturales de la lectura que tengan como objeto de análisis el libro de texto. Jennifer Monaghan y Douglas Hartman (2001) han agrupado las investigaciones en cinco bloques:

1. La aproximación histórica de las formas de escolarización, centrada en la adquisición de la literacidad en diversas épocas históricas.
2. Los historiadores de la literacidad (intersección entre literacidad y sociedad).
3. La historia del libro y las preferencias lectoras de la población (Chartier, 2005; Hall, 2003).
4. La historia del libro erudito (*history of book Scholarship*), sobre historia de las audiencias.
5. La investigación sobre el significado de la literacidad en las comunidades.

En Australia se publicaron más libros de texto sobre la base de la LC en educación secundaria: *Historias de Lectura* (Mellor, O'Neill & Patterson, 1987), *Lectura de Hamlet* (Mellor, 1989), *El estudio de la Literatura* (Luna, 1990), *Ficciones y la Lectura* (Mellor, Patterson & O'Neill, 1991),

*Los géneros textuales* (Martino, 1995), *Investigación de Textos* (Mellor & Patterson, 1996), etc., citados por Gutiérrez (2008). Trabajar bajo los principios de una orientación social de la lectura implica reconocer que todo significado es plural, que los estudiantes al leer el mundo se comprenden mejor a sí mismos y a los demás. Es posible que en el interior de las actividades de aprendizaje se incluyan temas de justicia social como parte de su vida diaria o actividades para resolver problemas de la vida real. La LC fomenta la justicia social al permitir a los estudiantes reconocer cómo el lenguaje afecta y es afectado por las relaciones sociales, al reconocer las relaciones de poder inherentes a la utilización del lenguaje, al reconocer que el lenguaje no es neutro.

Los libros de texto que están orientados a lograr las competencias sociales, desde la “literacidad social crítica”, ayudan a los aprendices a asumir sus identidades y roles en la sociedad, a distinguir las formas de organización social, las relaciones de dominación y a desafiar críticamente tal situación. Para trabajar la LC, como sugiere Alderson (2000), resultaría ingenuo pretender clasificar ‘estrategias’ de comprensión lectora entre diferentes niveles de lectura, cuando en realidad actúan simultáneamente, interactúan entre sí y tienen fronteras difusas. Por ejemplo, algunos libros de texto, cuando plantean actividades de lectura crítica, normalmente preguntan:

- Reconocer propósito de un autor.
- Reconocer el tono y los elementos persuasivos.
- Reconocer el sesgo.

Todas estas cuestiones requieren una comprensión literal, requieren de inferencias a partir de las evidencias en el texto:

- Reconocer el propósito implica inferir una serie de opciones de contenido y lenguaje.
- Reconocer el tono y clasificar los elementos persuasivos implica entender la naturaleza del lenguaje.
- Reconocer el sesgo implica evaluar el texto.



La lectura crítica no es simplemente una lectura cuidadosa; para leer críticamente hay que analizar y reconocer activamente las evidencias sobre el texto. Se trata de reconocer que el mundo se transforma en palabras y las palabras transforman el mundo.

Incluso los niños pequeños pueden aprender a identificar y clarificar las perspectivas ideológicas en los libros (Boutte, 2002), no necesariamente para evaluar, desacreditar o aplaudir la ideología de un escritor, sino simplemente para que vea lo que es. Los profesores y las familias deben ayudar a reconocer la ideología del autor, los estereotipos y los prejuicios en los libros, en las prácticas lectoras escolares y domésticas. Apple (1992) describió tres respuestas comunes de los lectores:

- En la lectura dominante de un texto, cada uno acepta los mensajes de su valor nominal.
- En una respuesta negociada, el lector puede impugnar una observación en particular, pero acepta las tendencias generales o interpretaciones del texto.
- Una respuesta de oposición rechaza estas tendencias dominantes y las interpretaciones. El lector se "recoloca" ante el texto y asume la posición de los oprimidos.

Por supuesto, estos tipos son solo ideales y las respuestas pueden ser una combinación de los tres.

La LC está vinculada al poder y la dominación, nos ayuda a visualizar cómo se ejerce el poder a través de los libros de texto. Entendemos el poder como un proceso de control de la mente a través de diversas formas del discurso, a diferencia del clásico concepto que definía el poder con referencia a las clases y el control de los medios de producción. No es mera casualidad que la mayoría de veces los contenidos de los libros de texto coinciden con los valores e intereses de los diversos grupos de poder. Los conocimientos y actitudes expresados y transmitidos por los libros de texto representan el consenso dominante; como señala van Dijk (2009), rara vez permiten que sean “controvertidos”, lo cual presupone que existe una censura a las voces alternativas o críticas. El ACD ha demostrado que los países del Tercer Mundo y las minorías (negras) suelen aparecer representados como atrasados en comparación con la cultura occidental blanca, que a menudo aparece como caritativa y filantrópica para ayudar a los ‘pobres’ mediante asistencia, beneficencia o asesoramiento tecnológico (van Dijk, 2009).

Sabemos que los libros de texto influyen en la mente de los estudiantes, por ello son medios principales del poder simbólico, la reproducción y legitimación ideológica de las clases dominantes.

#### **IV. METODOLOGÍA DEL TRABAJO**

La metodología es descriptiva y explorativa, se sustenta en el análisis cualitativo y cuantitativo de los textos y las actividades de lectura crítica que se proponen en los libros de texto. Primero, describimos los textos de lectura en todo el manual, luego ubicamos y analizamos el papel de los textos de lectura en las unidades de aprendizaje, para finalmente abordar las actividades de comprensión crítica. Complementamos la información con la revisión de las *Guías docentes* (ver Apéndice 2)

##### **4.1. Selección del corpus de trabajo**

Para el presente estudio se han seleccionado las áreas curriculares y los textos escolares de los últimos niveles de educación secundaria (grupo etario que comprende entre 15 y 17 años de edad) dado que nuestro objeto de estudio es la lectura crítica y esta capacidad se pide generalmente en el Perú en los últimos niveles de educación secundaria, los cuales detallamos en el cuadro del Apéndice 2.

En el Perú, el sistema educativo básico tiene 11 años de escolarización, 6 años de educación primaria y 5 de secundaria; no existe el Bachillerato postsecundario; terminado el quinto grado de secundaria el estudiante puede acceder a la universidad.

##### **4.2. Descripción del corpus**

Trabajamos con tres niveles de corpus. El primer nivel (A) es el corpus general que abarca la totalidad de los textos en los manuales enumerados en el Apéndice 2, donde se describen las características generales y su ubicación. El segundo nivel (B) es un subcorpus de análisis, que está constituido por las unidades de aprendizaje múltiplos de 3, donde se analizan el papel de los textos de lectura y las actividades de comprensión dentro de la unidad. Un tercer nivel (C) es un corpus específico constituido exclusivamente por las actividades de comprensión crítica, aspecto que

implica mayor concentración en el presente trabajo de investigación. Adicionalmente, utilizamos el corpus (D) que son los manuales y las guías docentes.

En total, se describen y analizan 7 manuales escolares: 4 libros del área curricular de Comunicación, de 4° y 5° grados de educación secundaria (dos del MED y 2 de las editoriales privadas); 2 libros de Ciencias Sociales de 5° grado (uno del MED y otro de Santillana), más un *Módulo de Comprensión Lectora 3*; este último es importante, no solo por su reciente publicación y aplicación actual, sino porque es un documento elaborado y editado directamente por el MED, es un material destinado para la lectura de los estudiantes de 3° y 4° grados de Educación Secundaria de las instituciones educativas estatales del país durante un semestre y forma parte de La Movilización Nacional por la Comprensión Lectora, promovidas por el Ministerio de Educación del Perú y cuyo propósito explícito es “*mejorar significativamente el rendimiento en comprensión de lectura de los estudiantes*” (RM 004-2009-ED). En el 2009, se han editado 3 módulos que contienen: *Texto para el estudiante*, *Cuaderno para el estudiante* y *Manual para el docente*. En el presente trabajo analizamos el Módulo 3 y excluimos el *Cuaderno para el estudiante*, porque es una copia fiel del *Texto para el estudiante*, solo que éste no tiene actividades; complementariamente se verifican las guías y manuales para docentes editados por el Ministerio de Educación (ver Apéndice 2).

El corpus principal de análisis lo constituyen los textos de lectura y las actividades de comprensión crítica (los enunciados) de los libros de texto del MED y las editoriales con mayor presencia en el mercado del Perú y Latinoamérica (Norma y Santillana). Los libros de texto del MED han sido elaborados previo concurso público, en el cual participaron autores y editoriales bajo los criterios y perfiles solicitados por el Ministerio de Educación; las editoriales ganadoras en este proceso se han encargado de elaborar los libros para el MED. Por su parte, las editoriales privadas (Norma y Santillana) elaboran libros de textos para los colegios privados del país (de gestión no estatal), donde acuden las clases sociales medias y altas; el coste de tales manuales en el mercado oscila entre 15 y 20 euros.

Los usuarios de los libros de textos no sólo son los estudiantes que utilizan este material dentro y fuera del aula, también lo hacen los docentes. Los manuales del MED tienen el mayor número de usuarios en todo el ámbito geográfico del Perú; el tiraje se realiza en función del número de estudiantes en un grado respectivo (502.080 ejemplares en el 4º grado y 506.593, en el 5º); en cambio las editoriales privadas tienen tirajes inferiores (Norma publicó 4.800 ejemplares y Santillana, 11.100 ejemplares).

Las últimas reformas educativas en América latina, incluido el Perú, se han fijado en los libros de texto. En el caso peruano, la DINESST (Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica) y la UDCREES (Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria) se encargan de elaborar las especificaciones tecnicopedagógicas para la selección, adaptación y/o producción del material educativo, incluidos los módulos y las guías para los docentes. En los últimos años el MED editó y distribuyó textos escolares y guías docentes en todos los colegios públicos del país, tanto en educación primaria como en secundaria, con financiamiento internacional, sobre todo del Banco Mundial.

### 4.3. Procedimientos de análisis

El enfoque para analizar la información es de tipo cualitativo y cuantitativo; para tal efecto describimos y analizamos los libros de texto bajo la guía de un conjunto de preguntas de investigación, que detallamos en el siguiente cuadro:

**Cuadro 3.** Procedimientos de análisis

Aspecto	Corpus	Preguntas de investigación	Procedimiento
1. La lectura y los textos en los manuales escolares.	Corpus A	¿Qué características principales tienen los libros de texto?, ¿cuántos textos de lectura se presentan en el libro de texto y cómo están distribuidos?, ¿dónde se sitúan?, ¿dónde aparecen las actividades de lectura?, ¿cuál es la fuente de los textos?, ¿los textos son originales o adaptaciones?, ¿se proponen textos reales?, ¿cuál es la nacionalidad de los autores?, ¿se presentan textos completos o fragmentados?, ¿qué extensión tienen los textos?, ¿es observable la multimodalidad del discurso en los textos?, ¿qué tipo de temas se propone?, ¿qué tipo de textos predomina en los manuales?	Descripción general de los libros de texto, los textos de lectura, las actividades propuestas (preguntas de comprensión). Análisis cuantitativo de los textos de lectura y sus componentes: Originalidad, fuente, integralidad, multimodalidad.
2. Los textos de lectura en las	Corpus B Unidad	¿Qué componentes y capacidades se trabaja en cada unidad de aprendizaje?, ¿cuál es la	Análisis de la unidad de aprendizaje, la estructura y

unidades de aprendizaje.	didáctica	secuencia didáctica que presenta la unidad de aprendizaje?, ¿cómo inicia y cómo termina?, ¿cómo se organizan los textos de lectura en las unidades de aprendizaje?, ¿qué función desempeñan los textos en el conjunto de la unidad?, ¿dónde se sitúan?, ¿qué relación tiene el texto —y las actividades que se proponen con él— con el conjunto de la unidad?, ¿son los textos elementos cohesionadores de la unidad?	la función que cumplen los textos dentro de ella.
3. Objetivos de la lectura (la lectura crítica).	Corpus B	¿Se explicitan los objetivos de lectura?, ¿para qué leerán los estudiantes?, ¿cómo se plantean los objetivos de lectura crítica?, ¿cómo debe operar el alumno con el texto?	Análisis de los objetivos de la lectura, qué tipo de lector se pretende formar.
4. Las actividades de lectura: instrucciones y/o preguntas de comprensión	Corpus B	¿Los textos incluyen instrucciones de lectura?, ¿todos los textos?, ¿qué textos no incluyen instrucciones o actividades?, ¿cómo son las instrucciones en las tareas de lectura?, ¿se presentan antes del texto o después?, ¿se supone que los alumnos las leen antes o después?, ¿qué tipo de lectura (literal, inferencial o crítica) proponen las actividades?, ¿cómo debe operar el alumno con el texto? ¿lo lee una vez o varias?	Análisis de las actividades de comprensión y análisis cuantitativo de las preguntas (enunciados) según niveles de comprensión: literal, inferencial o crítico.
5. Sobre el significado único o diverso del texto.	Corpus B	¿Las actividades tienen carácter individual o grupal?, ¿el aprendiz dialoga o debate con otros o trabaja solo?, ¿hipotetiza o supone las interpretaciones de otros lectores?, ¿las preguntas presuponen que el texto tiene un significado único?	Identificación de las actividades (enunciados) y las formas de comprensión.
6. El tratamiento de la verdad en los textos de lectura y las actividades de comprensión.	Corpus C	¿Qué tipo de preguntas se formula?, ¿de respuesta abiertas o cerradas?, ¿hay temas polémicos para desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes?, ¿las preguntas críticas estimulan a cuestionar los datos o, por el contrario, los presentan como verdades únicas?	Análisis y cuantificación del tipo de actividades: preguntas cerradas o abiertas, si promueven o no la reflexión personal (oral o escrita) sobre lo leído.
7. La intertextualidad en los textos de lectura y las actividades críticas.	Corpus C	¿De dónde provienen las fuentes?, ¿debe leer solo un texto o contrastar información con otros?, ¿debe buscar otras fuentes de información o no?, ¿se presentan diferentes voces y puntos de vista de los temas?	Análisis de las actividades: fuentes de información, contraste de diferentes enfoques o fuentes sobre un tema.
8. Tipos de lectura crítica.	Corpus C	¿Qué tipo de preguntas críticas se formulan?, ¿qué capacidades críticas se prioriza a través de la lectura (calificar, valorar, etc.)?, ¿qué se espera que haga el alumno cuando se pide que sea crítico?, ¿induce a desafiar al texto?	Análisis cuantitativo y cualitativo de las capacidades críticas que realizarán los estudiantes al operar con el texto.
9. Tratamiento metodológico de la ideología y el poder en las actividades de lectura crítica.	Corpus C	¿Se tiene presente el contexto sociocultural del texto y el autor?, ¿sitúa al lector (rol del lector) y al autor como miembros de una sociedad y una cultura?, ¿las preguntas hacen referencia a las relaciones de dominación?	Análisis cualitativo de las preguntas críticas, relación del texto con el contexto, las identidades, roles del lector y autor en la lectura.
		¿Cómo se trata la ideología en los textos de lectura y las actividades?, ¿se reconoce que cualquier texto tiene una ideología (incluso los científicos)?, ¿existen preguntas para identificar el poder y las relaciones de dominación?, ¿explicaciones o preguntas	Análisis del tratamiento metodológico de las ideologías, el poder y las relaciones de dominación.

		causa-efecto?, ¿promueve la conciencia crítica?	
10. Concepción de lectura y lectura crítica en las Guías docentes.	Corpus D	¿La Guía docente establece explícitamente el tipo de lectura que se propone?, ¿cómo se concibe la lectura?, ¿qué propuestas metodológicas se propone para trabajar la lectura crítica?, ¿cómo se potencia la competencia crítica?	Identificar las concepciones de lectura y lectura crítica que subyacen detrás de las Guías docentes.

## V. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS

Debido a la complejidad que encierran los libros de texto y a la infinidad de elementos que contienen, en el presente estudio nos limitamos a explorar sus concepciones sobre la lectura crítica y ver el tratamiento metodológico en ambos tipos de libros de texto.

### 5.1. Los textos de lectura en los manuales de educación secundaria

Como indicamos más arriba, el trabajo se realiza según varios niveles de corpus. En esta parte trabajamos con el corpus A, para tener una visión general del libro de texto. En concreto, exploramos su estructura, el número de lecturas que tienen, la ubicación de esas lecturas, el tipo de textos que se proponen y otras características de los textos de lectura del MED y las editoriales privadas.

Los libros de texto están organizados de manera similar; no existen diferencias significativas en la estructura de los dos tipos de manuales. Por la cantidad y distribución de los textos de lectura se infiere que la lectura ocupa un lugar importante en los manuales. Las editoriales privadas (Santillana y Norma) presentan mayor cantidad de contenidos y textos de lectura; por tanto, mayor número de páginas y unidades didácticas que los manuales del MED.

Los manuales del MED, tanto en el área curricular de Comunicación como en el de Ciencias Sociales, tienen el mismo formato, el mismo número de páginas, incluso el número de textos de lecturas regionales<sup>1</sup> es igual (26 textos).

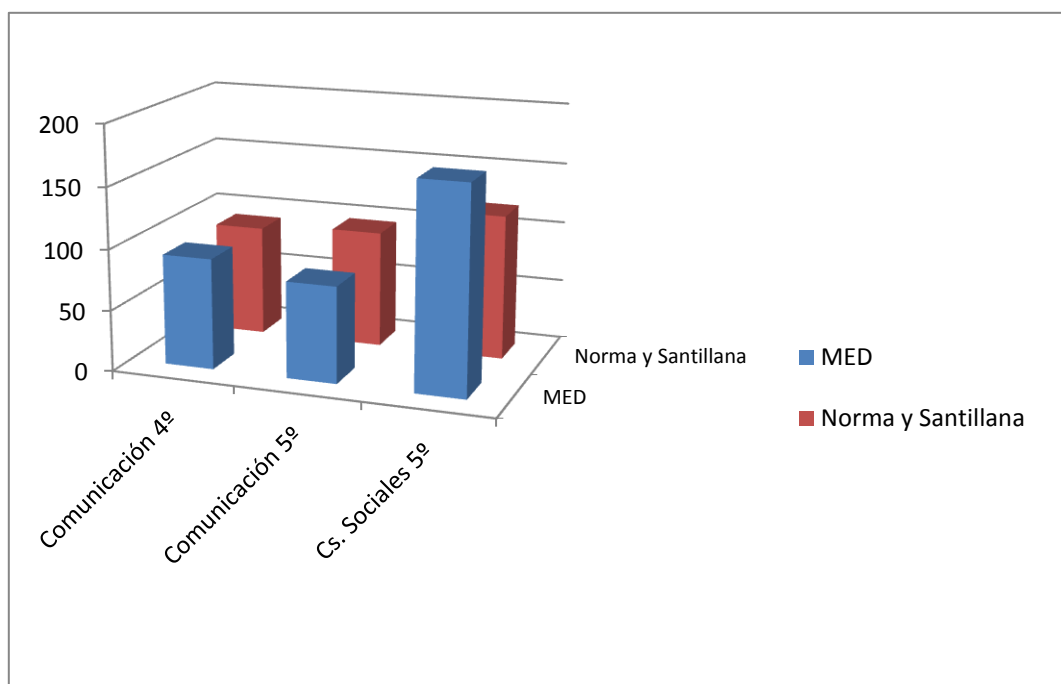
Los manuales son obras colectivas; en la mayoría de ellos no se asume la autoría específica, solo se mencionan los cargos administrativos de la editorial. En los manuales del MED, además, se nombran los cargos ministeriales y el Presidente de la República, aspecto lo que convierte en un

<sup>1</sup> Las lecturas regionales son textos sobre las 25 regiones que existen en el Perú, formadas sobre la base de los antiguos departamentos. Estas lecturas aparecen en todos los manuales del MED al final de cada unidad.

texto oficial y se legitima el discurso. En dos de los manuales se identifican autores, en el manual de Norma, 4º grado de Comunicación, aparecen siete autores y en el manual de Ciencias Sociales del MED, 15 autores (ver cuadro 1, del Apéndice 2).

En global, los textos de lectura están distribuidos en diferentes componentes dentro de las unidades didácticas y constituyen el soporte del libro de texto; aunque el número de los textos de lectura varía en los manuales. En el cuarto grado, el manual del MED tienen un total de 91 lecturas (65 textos de lecturas principales y 26 lecturas complementarias) y el manual de Norma también tiene 91 textos de lectura. En el 5º grado, el manual del MED contiene un total de 79 textos de lectura (53 principales y 26 lecturas complementarias) y en Santillana hay 96 textos de lectura. En Ciencias Sociales cada tema o subtema (en una página) tiene su respectiva actividad, por tanto consideramos como un texto de lectura; el manual del MED presenta un total de 169 textos de lectura (143 textos principales de una página y 26 lecturas complementarias) con sus respectivas actividades de comprensión, un pequeño glosario y alguna información complementaria; en Santillana se presenta 119 textos (98 textos de lecturas-tema y 21 lecturas complementarias). Como se percibe en el gráfico 1, no existe mucha diferencia.

**Gráfico 1:** Número de textos de lectura



Los libros de texto del MED y de las editoriales Norma y Santillana se basan en el Diseño Curricular Nacional del Perú. En el área curricular de Comunicación desarrollan tres capacidades: Comprensión lectora, Producción de textos y Expresión y comprensión oral, y cuatro componentes: Comunicación oral, Comunicación escrita, Comunicación audiovisual y Literatura; en los manuales de las editoriales Norma y Santillana además desarrollan: Gramática (ortografía) y Razonamiento verbal. En Ciencias Sociales, el manual del MED desarrolla por componentes (Ciudadanía, Espacio geográfico, sociedad y economía e Historia del Perú en el contexto mundial) y Santillana, por capacidades (Manejo de información, Comprensión espaciotemporal y Juicio crítico).

Los textos de lectura, objeto de análisis, presentan diversas características vinculadas a la lectura, sobre todo la lectura crítica, en ambos tipos de manuales (ver cuadros del Apéndice 3):

- En el área curricular de Comunicación, la mayor parte de los textos de lectura en los manuales del MED provienen de fuentes y autores peruanos (76% en 4° grado y 61% en 5°), en cambio las editoriales privadas tienden a utilizar fuentes del extranjero (49% en 4° y 54% en 5° grado). En ciencias Sociales casi todos los textos de lectura (temas) son elaborados por los autores (87% en el MED y 97% en Santillana), por tanto hay poca presencia de textos de lectura de fuente exterior.
- El número de textos adaptados en los dos tipos de manuales es poco significativo; eso implica que la mayor parte de textos en los manuales son originales, excepto en el Módulo de Comprensión Lectora del MED, donde los textos adaptados alcanzan al 56%. Los textos adaptados son textos manipulados. Por ejemplo, en la adaptación del cuento *¡Diles que no me maten!* de Juan Rulfo se presentan fragmentos entrecortados del texto. El cuento inicia con un diálogo, que se omite; luego hay 6 interrupciones más en el interior del texto (en el nudo del relato) que excluyen párrafos enteros o la mitad de ellos (MED, 2009:11-12).
- Los manuales de Santillana (40%) y Norma (30%) presentan textos fragmentados, relativamente, en mayor proporción que los manuales del MED (22% en 4° y 29% en el 5° grado de Comunicación y el 20% en el Módulo); la mayor parte de ellos son textos literarios.



Los fragmentos no permiten la comprensión global del texto (macroestructura), porque el lector no sabe dónde empieza y termina el texto; por tanto los fragmentos impiden hacer una lectura crítica.

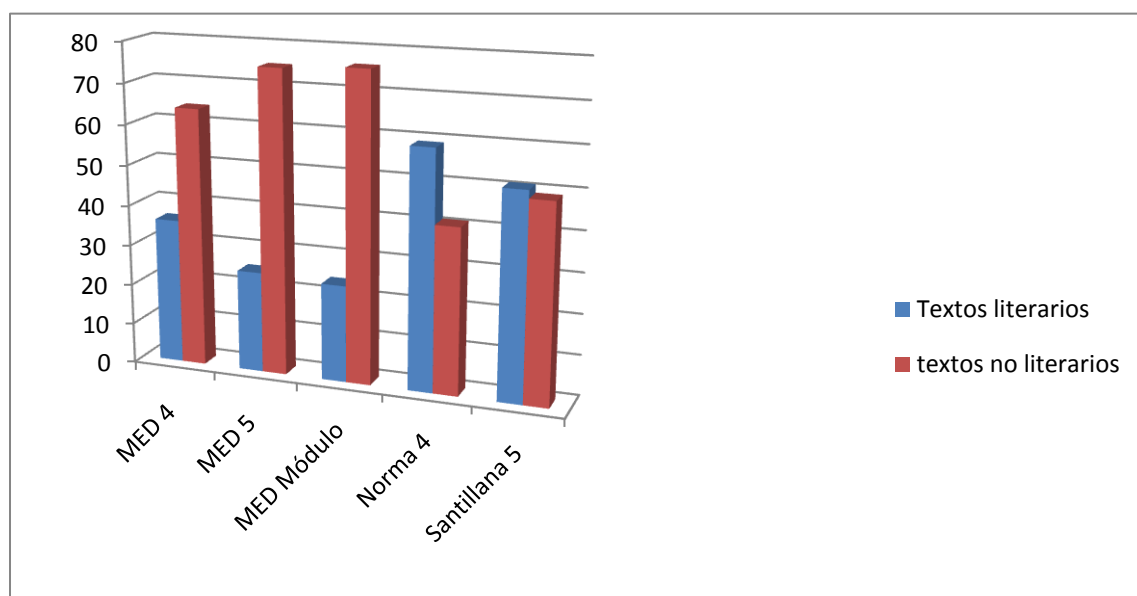
- Es aún incipiente el uso de textos reales o auténticos, sobre todo cuando se usan textos periodísticos, afiches o textos multimodales (web). En los manuales del MED se nota mayor presencia que en las editoriales privadas.
- En Comunicación, la mitad de los textos de lectura, en promedio, tienen una extensión de dos páginas (en el cuarto grado, 51% en el MED y 54% en Norma; en quinto, 47% en el manual del MED); sin embargo, en Santillana (5° grado) el 54% de los textos se presenta en una página y el 25% son textos cortos en ¼ de página. En Ciencias Sociales, el manual del MED desarrolla un tema (texto de lectura) por página; por su parte Santillana lo hace en dos páginas, aunque la segunda contiene notas ampliatorias o fragmentos sobre el tema tratado.
- Los textos de lectura generalmente están acompañados por fotos, dibujos, diagramas y mapas, es decir, son textos multimodales. Los manuales del MED acompañan más fotos que dibujos (en 4°, 60% de fotos y 35% de dibujos y en 5°, 65% de fotos y 21% de dibujos) y en las editoriales privadas predominan los dibujos (en Norma, el 74% de dibujos y el 34% de fotos y en Santillana, el 55% de fotos y 25% de dibujos). En Ciencias Sociales, en ambos manuales se presentan más fotos (69% en MED y 66% en Santillana) que dibujos, diagramas y mapas. Cabe destacar que la mayoría de las fotos en el manual del MED provienen del ámbito nacional peruano; en cambio, la mayor parte de las fotos en Santillana son del extranjero.
- La distribución de los textos de lectura, en los manuales de Comunicación, se concentra mayormente en dos partes: Comprensión de lectura y Literatura; mientras que en Ciencias Sociales se distribuye por temas o subtemas, de manera relativamente homogénea.

En resumen, los textos de lectura en su mayoría proceden de fuentes nacionales, existen pocos textos adaptados y fragmentados, la mayoría tiene una extensión regular y para reforzar la

comprensión casi todos están acompañados con una imagen, ya sea una foto o un dibujo. Estas condiciones, al menos en parte, reúnen para ser leídas críticamente.

Respecto a la presencia de los tipos de textos, una primera y clásica distinción entre los textos literarios y no literarios nos permite identificar la intención de los autores sobre la importancia que le asignan a la literatura, sobre todo a la canónica, la cual tradicionalmente se ha considerado como lectura imprescindible. En el área curricular de Comunicación, los manuales de las editoriales privadas presentan mayor número de textos literarios (59% en Norma y 51% en Santillana); en cambio, los manuales del MED tienen más textos no literarios (64% en 4° y 75% en 5° grado y el 76% en el Módulo de Comprensión), como se evidencia en el gráfico 2. En este sentido, los manuales de las editoriales privadas se interesan más por la literatura canónica, y pareciera estar vinculado a la creencia, en el Perú, de que en los colegios privados se leen más libros y se desarrollan más horas de literatura canónica.

**Gráfico 2:** Textos literarios y no literarios en el área curricular de Comunicación

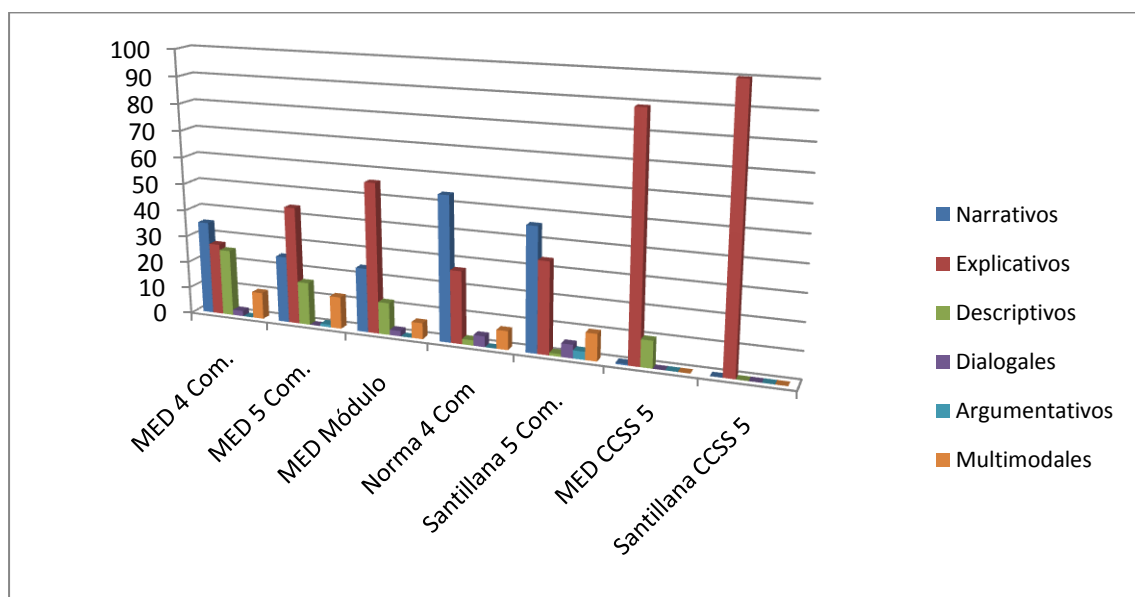


Por otro lado, existe una fuerte predominancia de los textos narrativos y explicativos; así se percibe en la clasificación realizada sobre la propuesta de Adam (2008 [1992]), que distingue entre textos narrativos, descriptivos, explicativos, argumentativos y dialogales, a los cuales añadimos los textos multimodales.

- En los textos narrativos incluimos el cuento, la novela, el mito, el relato personal y la poesía (sobre este último Adam (2008 [1992]) considera como monólogos narrativos, y corrige la edición anterior de 1985 en la que consideraba como textos retóricos).
- En la secuencia descriptiva incluimos textos de difusión turística en los que se describen lugares, ciudades o costumbres, que gran parte pertenecen a las lecturas complementarias de las unidades en los manuales del MED; también incluimos las biografías y autobiografías.
- En la secuencia explicativa se incluyen los textos de prensa (textos informativos) como la noticia, la crónica o el reportaje; se incluyen también los informes académicos y científicos, el ensayo, la reseña, la divulgación científica y otros géneros vinculados a esta modalidad explicativa. También en esta secuencia incluimos los documentos administrativos como la solicitud, el oficio, entre otros.
- En la secuencia argumentativa incluimos los textos que presentan argumentos, en los manuales analizados su presencia es muy restringida.
- En la secuencia dialógica se incluye la conversación natural, la entrevista y la obra teatral.
- Los textos multimodales, que corresponden al componente de comunicación audiovisual de los libros de texto, no están considerados en la clasificación de Adam; se caracterizan por su naturaleza híbrida y dinámica, es difícil atribuirles propiamente una secuencia, por tanto los separamos de ellas. En esta categoría incluimos los textos tomados del internet con códigos e íconos propios de la web y los afiches publicitarios.

En los libros de texto del área curricular de Comunicación prevalecen los textos narrativos y explicativos, y con mucha menor incidencia los otros tipos textuales. En Ciencias Sociales casi todos los textos son explicativos con enunciados afirmativos que comunican cierta sensación de objetividad en las descripciones históricas. También es visible la presencia mayoritaria de los textos narrativos en los manuales de las editoriales Norma y Santillana (ver Apéndice 3).

**Gráfico 3:** Tipologías textuales en los libros de texto



Hasta aquí hemos descrito algunas características de los libros de texto, tanto del MED como de las editoriales privadas, ahora veremos someramente los temas con mayor presencia en los libros de texto. Una tendencia en los cinco libros de texto del área curricular de Comunicación es que no tratan los temas referidos a los problemas sociales, políticos ni económicos. En un breve recorrido por las páginas de esos manuales de 4° y 5° grados, encontramos temas referidos al turismo, la artesanía, la tecnología, la juventud, el amor o la ciencia. En cambio, Norma (4° grado) y Santillana (5° grado) tratan temas como la carencia del agua, el amor juvenil, el internet, el fútbol, el alcoholismo, la rebelión animal o la cocina, entre otros temas desligados de los problemas sociales y políticos.

Por su naturaleza, los libros de texto de Ciencias Sociales abordan temas y problemas sociales, políticos, económicos y culturales. El manual del MED aborda temas con mayor incidencia nacional, como la ciudadanía, la cultura de la paz, la democracia, la ecología, el medio ambiente, la población, las actividades económicas, la globalización, la migración o los gobiernos. En cambio, los temas en el manual de Santillana están vinculados, en su mayoría, al ámbito latinoamericano: geografía, economía, población y grupos étnicos, género, democracia, revolución y movimientos sociales, religión, educación, arte, cultura o globalización; posiblemente porque estas editoriales producen libros de textos para varios países latinoamericanos y sólo una parte de los contenidos son adecuados a la realidad de cada país.

## 5.2. Las unidades de aprendizaje y los textos de lectura

Las unidades de aprendizaje en el área curricular de Comunicación son parecidas. Todas las unidades empiezan con una lectura principal y/o un tema eje, aunque no siempre terminan cohesionando toda la unidad. Esta prioridad de la lectura coincide con las últimas reformas curriculares en las que se ha brindado mayor importancia al papel de la lectura en el aprendizaje.

En los manuales del MED, las estructuras de la unidad son similares: se inicia con el título de la unidad como tema generador, luego se plantean preguntas para recuperar los conocimientos previos y los ‘Retos y soluciones’ que según los autores crean el conflicto cognitivo (aunque no siempre se cumple tal función, ya que en algunas unidades se limitan a describir un problema). En la misma página se ofrece ‘Información complementaria’ (fuente de consulta intertextual), las fotografías y los objetivos con el título de ‘Aprendizajes esperados’. Todas estas actividades se ubican en las dos primeras páginas de la unidad.

El manual de Norma (4° grado) inicia la unidad con un título, sobre el que se presenta un problema (imágenes), un párrafo introductorio y algunas preguntas para recuperar los conocimientos previos o problematizar sobre las imágenes. En cambio, el manual de Santillana (5° grado) se inicia directamente con un texto de lectura (primeras dos páginas) y una ‘chuleta’ al costado izquierdo en la que explica el tipo de texto.

En el área curricular de Comunicación, las unidades didácticas de los manuales del MED y las editoriales se organizan a partir de los componentes: *Comprensión lectora*, *Comunicación escrita*, *Comunicación oral*, *Literatura* y *Comunicación audiovisual*; adicionalmente se incluye una *evaluación* al final de la unidad. En los manuales del MED se incluyen también los contenidos regionales<sup>2</sup> y los talleres, y en las editoriales privadas se añaden dos componentes adicionales: el *razonamiento verbal* y la *gramática*:

---

<sup>2</sup> Son lecturas complementarias sobre las regiones del Perú, que se presentan al final de cada unidad en los manuales del MED.

- *Comprensión lectora.* Las unidades contienen un texto principal de lectura de dos páginas vinculado al tema de la unidad sobre el que se plantean un conjunto de actividades de comprensión (un promedio de 10 en los manuales del MED y 12 en las editoriales privadas) antes y después de la lectura. Ésta última está dividida en tres niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo. En el caso de Santillana se establecen los niveles establecidos por PISA: *obtención de información, interpretación de textos y reflexión y valoración*, en este manual solo se presentan actividades después de la lectura. Los manuales del MED sobre todo priorizan capacidades cognitivas con verbos como: *predice, identifica, analiza, interpreta, infiere, sintetiza, evalúa, enjuicia*, etc.
- *Comunicación escrita.* Se parte de un texto de media página con dos o tres preguntas de comprensión antes y después de la lectura (las editoriales privadas solo presentan preguntas después de la lectura), a partir de este texto se planifica la producción escrita, que no siempre está vinculada al tema o la lectura principal de la unidad.
- *Comunicación oral.* Las actividades están vinculadas a la lectura principal de la unidad, sobre la que se plantea, organiza y practica una actividad oral. Norma, a diferencia de los demás, presenta este componente de manera alterna con la Comunicación escrita y parte de un texto de lectura o de fotografías de conferencias, tertulias, etc., sobre las que se formulan un promedio de tres preguntas; luego se desarrolla la actividad.
- *Literatura.* Se inicia este componente de entre 2 y 4 páginas con un resumen sobre una época y/o movimiento literario, con imágenes y cronologías. Las dos primeras páginas explican las características socioculturales de la época y las siguientes, la caracterización del movimiento literario; éstas no tienen actividad en ninguno de los manuales, excepto en Norma, que presenta dos o tres preguntas, lo que implicaría la lectura obligatoria antes de leer los textos literarios. Luego se proponen textos de lectura literaria autor-obra con actividades de comprensión y ocasionalmente un glosario en los manuales del MED.

- *Comunicación audiovisual.* Se presenta un texto multimodal híbrido con diversas formas textuales (imágenes, dibujos e íconos tomados de webs o afiches) matizados con diversos colores. En Norma y Santillana no se presentan en todas las unidades; en Santillana las actividades se presentan antes (2 preguntas, generalmente) y después del texto (se divide en tres capacidades: para comprender, para hablar y para producir) y en Norma son sólo post-textuales.

En los manuales de Norma y Santillana se añaden dos componentes:

- *Razonamiento verbal.* Incluye actividades de reflexión lingüística; en varias unidades se parte de un texto de lectura sobre el que se plantean algunas preguntas de comprensión, aunque la mayor parte son de reflexión lingüística. Norma empieza directamente con el tema, por ejemplo: *los campos semánticos, las locuciones latinas, conectores*, etc. con sus respectivas actividades.
- *Gramática.* Se trabaja a partir de definiciones gramaticales y textos cortos, con ejercicios para reconocer y aplicar ciertas reglas gramaticales, con fuerte incidencia en la ortografía, aspecto al que se destina dos páginas. En Santillana también se plantean actividades de comprensión sobre la base de textos cortos que ocupan  $\frac{1}{4}$  de página.

Al final de las unidades, en todos los libros de texto están las actividades de evaluación por capacidades, elaboradas sobre la base de un texto de lectura. En los manuales del MED se complementan con los textos de lecturas complementarias (regionales) y con un taller.

En resumen, la distribución de los textos de lectura en los manuales de Comunicación es similar:

- 01 texto de lectura que abre la unidad.
- 01 texto de lectura en la Comunicación escrita.
- Textos de lectura en el componente Literatura
- 01 texto de lectura (hipertextos/imágenes) en la Comunicación audiovisual.
- 01 texto de lectura en la actividad final de evaluación
- Textos de lecturas complementarias (regionales, sólo en los manuales del MED).

- Textos de lectura en el componente Razonamiento verbal (Norma y Santillana; presencia eventual).
- Textos de lectura en Gramática (Santillana, 5° grado de Comunicación).

La estructura de la unidad en el área curricular de Ciencias Sociales (5° grado) varía. El manual del MED organiza la unidad en función de los componentes: *Ciudadanía, Espacio geográfico, sociedad y economía e Historia del Perú* en el contexto mundial; mientras que el manual de Santillana se organiza según capacidades: *Manejo de información, Comprensión espacio-temporal y Juicio crítico*.

Los manuales de Ciencias Sociales presentan cada tema (texto de lectura) con sus actividades de comprensión. El manual de MED desarrolla cada tema o subtema en una página (excepto las dos primeras páginas de unidad); adicionalmente, se incluyen las lecturas regionales, un taller titulado: “Conoce tu región” y, ocasionalmente, un glosario al final de cada lectura. En cambio, el manual de Santillana presenta dos páginas de lectura; en la primera, el tema y en la segunda, las notas aclaratorias o citas textuales que amplían la información, incluso con imágenes. En el manual del MED, las actividades de comprensión contienen generalmente tres preguntas por cada lectura-tema; mientras que en Santillana se presentan entre 5 y 6 preguntas.

En global, los textos de lectura en las unidades de aprendizaje en las dos áreas curriculares, desempeñan diversas funciones:

1. Función cohesionadora, ya que integran los contenidos y las secuencias de la unidad; con menor incidencia en los manuales de Santillana y Norma.
2. Función motivadora, porque la lectura es la primera actividad planteada en la unidad, aspecto que, en teoría, debe promover la motivación.
3. Función cognitiva, los textos son portadores de contenidos que deben ser aprehendidos por los estudiantes, con mayor incidencia en Ciencias Sociales (hechos y datos históricos).

En este sentido la lectura y los textos cumplen un papel fundamental en el aprendizaje. Hasta aquí se percibe que se debe leer para aprender, y que todas las lecturas deben ser controladas.



Por otro lado, el Módulo de Comprensión Lectora no está organizado en unidades. Las 34 lecturas se presentan de manera independiente. Los textos de lectura tienen la siguiente estructura:

1. *Anticipación*. Son actividades previas a la lectura, referidas a la exploración de conocimientos previos y la experiencia del lector.
2. *Lectura*. Procesamiento del texto.
3. *Relectura*. Invita al lector a releer el texto completo o algunos fragmentos; en todo caso se asume que todo texto se debe leer por lo menos dos veces.
4. *Glosario*. Se acompaña una lista de palabras desconocidas.

En los textos literarios se acompaña una breve biografía del autor y en los textos de lecturas no literarias, algunos conceptos o informaciones sobre la lectura.

Cabe destacar que en el Módulo de Comprensión del MED, los *Talleres* son propuestos para aprender estrategias de comprensión, contiene técnicas como el subrayado, el mapa semántico, las estructuras narrativas, etc.; es decir, se concibe implícitamente que un buen lector debe manejar ciertas estrategias de comprensión más o menos universales; este planteamiento es compatible con la concepción cognitivista de la lectura.

### **5.3. Objetivos de la lectura en los libros de texto**

Los objetivos son marcos orientadores, nos indican para qué leerán los alumnos, cómo lo harán y para qué les servirá en la vida. Los objetivos permiten escapar de la monotonía de “leer por leer” y, de hecho, con ellos también se transmiten ciertas concepciones sobre la lectura. Los objetivos son declaraciones de intenciones sobre qué se quiere hacer con el texto.

En los manuales del área curricular de Comunicación del MED se proponen un conjunto de objetivos explícitos en cada unidad. En cambio en los manuales de Santillana y Norma sólo aparecen grandes intenciones al inicio del libro.

En los manuales del MED, al inicio se explica que la comprensión lectora “*implica encontrar sentido al texto*”, esta concepción es compatible con la perspectiva lingüística de la lectura, ya que

desde este enfoque se concibe que el significado reside en el texto, independiente del lector y del contexto. También se señala que comprender es identificar información importante, hacer inferencias, sacar conclusiones, emitir juicios críticos, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso de la comprensión (MED 5, 2008a: 3); además señala como intención desarrollar las capacidades cognitivas: *predice, identifica, discrimina, analiza, jerarquiza, recrea, interpreta, infiere, organiza, sintetiza, elabora, evalúa, enjuicia* (MED 5, 2008a: 4). Por tanto, las grandes intenciones reflejan la orientación psicolingüística de la lectura.

Los manuales del MED tienen objetivos explícitos en cada unidad, con el título de ‘Aprendizajes esperados’ para las tres capacidades comunicativas. Los objetivos de comprensión en el 4º grado, cuantitativamente, priorizan el nivel inferencial (55%), luego el crítico (33%) y finalmente el literal (12%); de manera similar en el manual de 5º grado, el 40% de objetivos planteados corresponden al nivel inferencial, un 23% al crítico y 26% al literal. Resulta curioso que estas intenciones que se plantean en los objetivos no son coherentes con la distribución de las actividades de comprensión, como apreciaremos más adelante.

Analizamos algunos objetivos de nivel crítico, ya que también nos indican cómo se debe operar el texto y cómo debe ser un lector crítico, según los autores. Por ejemplo:

- a. *Infiere el propósito comunicativo del texto (MED 5, 2008a: 207).*
- b. *Identifica las ideas principales de un discurso, así como el propósito comunicativo (MED 5, 2008a:179).*
- c. *Evalúa el interés que la lectura ha despertado en él o ella (MED 4, 2008:39).*
- d. *Emite opinión sobre las ideas vertidas en el texto (MED 5, 2008a: 97).*

Si bien el ejemplo a es un objetivo de comprensión inferencial, el propósito comunicativo, como hemos visto en teoría, forma parte de la comprensión crítica. Aquí, se percibe que las fronteras entre lo inferencial y lo crítico son difusas, por ello no es posible hablar de “niveles” de comprensión sino de formas predominantes de comprensión. Por otro lado, toda inferencia se realiza a partir de los conocimientos previos y, puesto que tales conocimientos son adquiridos social y culturalmente, es posible que no todos lleguen a las mismas inferencias ni a las mismas respuestas, por ejemplo en b cada lector desde su concepción particular del mundo puede considerar qué ideas son principales y qué otras no lo son. El ejemplo c es un objetivo de nivel

crítico, pero evaluar el “*interés que la lectura ha despertado en él o ella*” es ambiguo (no se sabe si es un objetivo para el profesor o para el alumno) y, desde luego, es difícil evaluar el interés. Finalmente, en d se refiere a una opinión sobre el texto.

Además, cabe mencionar que todos los objetivos se plantean en tiempo presente y en singular, lo cual sugiere que se concibe que toda comprensión es individual y que todos comprendemos más o menos de la misma manera.

Santillana y Norma, si bien no presentan objetivos en cada unidad, explican de manera sucinta sus intenciones al inicio del libro. Santillana señala que la lectura está orientada a obtener información, interpretar los textos y reflexionar y valorar sobre el contenido y la forma (Santillana, 2008: 3); Norma describe 18 objetivos generales, de los que 7 son críticos; 6, inferenciales; y 5 literales. Algunas habilidades que se mencionan son, por ejemplo:

- a. *Enjuicia el desarrollo temático* (Norma, 2006:3).
- b. *Jerarquiza ideas principales y secundarias* (Norma, 2006:3).

En a, el objetivo está centrado en el tema y es complejo porque no especifica qué significa ‘*enjuiciar*’ ni cómo hacerlo, así podría ser una comprensión crítica o simplemente literal. En el caso del ejemplo b es similar a los establecidos en los manuales del MED, construir jerarquías es muy relativo desde la concepción social de la lectura, porque las ideas que pueden ser importantes para un lector, para otros pueden resultar secundarias, dependiendo de sus intereses, concepciones e ideologías; además, la distinción de ‘principales’ y ‘secundarias’ tiene una tradición más psicolingüística de reconstruir el contenido del texto.

En Ciencias Sociales, los objetivos vinculados a la lectura se comportan de manera similar. Sólo en el manual del MED se presentan objetivos por cada unidad:

- *Manejo de información.* Esta capacidad implica saber operar con los datos e informaciones, por lo que es importante en la lectura crítica. Los objetivos planteados en esta capacidad se refieren a ciertas habilidades cognitivas como: identificar hechos, seleccionar u organizar información, analizar información relevante, inferir causas y consecuencias; como se percibe, estas capacidades están concentradas en el aspecto cognitivo. Desde nuestro punto de vista, manejar

información supone saber cómo usar la información en diferentes contextos; en este sentido, los objetivos planteados no se refieren al contexto de uso, pareciera que se debe leer sólo para aprehender los datos y contenidos, que el texto es una fuente del saber para comprender y aprehender al margen de sus contextos de uso; es decir, manejar información en “la cabeza”, en la mente, lejos de la vida, la sociedad y la cotidianidad de la gente.

De manera similar se explica en Santillana, al inicio del manual, que esta capacidad propicia el desarrollo de las capacidades cognitivas para la comprensión, el procesamiento y la comunicación de la información, aspectos que implican seleccionar, organizar, analizar, interpretar y evaluar los datos críticamente. Como observamos, en los dos manuales hay una orientación cognitiva de la comprensión.

- *Comprensión espacio-temporal.* Desde nuestro punto de vista tiene que ver con la comprensión del contexto (literacidad situada), es un aspecto importante para hacer una lectura situada y una buena lectura crítica. En ambos libros de textos se manifiesta un trabajo desde una perspectiva poco explorativa de los contextos historicosociales, políticos y culturales. Veamos algunos objetivos planteados en el manual del MED:

- a. *Crea una secuencia temporal de los hechos...* (MED 5, 2008b: 14)
- b. *Utiliza técnicas de representación espacial para localizar...* (MED 5, 2008b: 62)
- c. *Identifica en material cartográfico las zonas de conflicto...* (MED 5, 2008b: 198)

Según se observa en los objetivos, la preocupación radica en ubicar un hecho o un dato en un momento cronológico o en un mapa como en el ejemplo c, que bastaría señalar dónde. Tanto los ejemplos a, b y c son objetivos cuya exigencia se circunscribe al nivel literal, muy alejada de una “lectura situada” formulada en el sentido de los Nuevos Estudios de Literacidad.

En el manual de Santillana, sobre esta capacidad, se explica que es una habilidad para estudiar las Ciencias Sociales; implica ubicar, reconocer, analizar, explicar, comparar y crear diferentes procesos. Los mapas ayudan a identificar el contexto espacial. También señala como propósitos relacionar el pasado con el presente y comprender las relaciones de causalidad, aspecto

importante para una lectura crítica. En términos generales, esta capacidad es un buen componente de la lectura crítica social, pero no está suficientemente explotada.

- *Juicio crítico.* Es una capacidad equivalente a la lectura crítica y al pensamiento crítico; en este sentido construye la idea de cómo debe ser un lector crítico y qué debe hacer. Pero ninguno de ellos se preocupa por el componente social de la lectura ni por el contexto, no hay objetivos referidos a los autores de los textos o sus ideologías ni relaciones de dominación. Se pide al estudiante que sea crítico cuando argumenta, propone una alternativa o asume una actitud:
  - a. *Argumenta con criterio acerca de la necesidad de vivir en un ambiente pacífico* (MED 5, 2008b:14).
  - b. *Propone alternativas de solución frente a los problemas del conflicto social* (MED 5, 2008b:14).
  - c. *Asume actitudes positivas frente al papel de la mujer...* (MED 5, 2008b:234).

En el ejemplo a se plantea que argumente a favor de algo ya preestablecido por el autor: “la necesidad de vivir en un ambiente pacífico”; pero no permite al estudiante llegar por su propia reflexión crítica a esta tesis u otra; así se asume que ser crítico es saber argumentar. En cambio, en el ejemplo b) se le solicita al estudiante proponer alternativas de solución, en este caso sociales; así ser crítico es proponer soluciones ante los problemas abstractos; y finalmente c) es una suerte de “ordeno un deseo”, pero no un objetivo crítico facilitador de la enseñanza.

De manera similar, el manual de Santillana sostiene que el juicio crítico propicia la “*formación de ciudadanos que comprendan, evalúen y participen en la transformación de su realidad, formulando propuestas, emprendiendo acciones concretas para la solución de problemas. Implica defender el punto de vista mediante una argumentación, ética y razonada*” (Santillana, 2007:5). Como se percibe, si bien se alude por la naturaleza a los aspectos sociales del área curricular, no se enfatizan las ideologías, los roles, las identidades sociales, el poder ni la dominación.

En conclusión, los objetivos de lectura en los manuales analizados priorizan los procesos cognitivos, indican que los estudiantes deben leer para aprender contenidos, y ser crítico es saber argumentar y solucionar problemas abstractos sin conexión con la realidad. Por otro lado, los

objetivos en Ciencias Sociales, por la naturaleza del área curricular, están vinculados a problemas sociales como la violencia o la política, pero no se enfocan de manera crítica.

#### 5.4. Las actividades de comprensión

Las actividades de comprensión<sup>3</sup> son aquellas tareas que los lectores realizan antes, durante y después de la lectura con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos. Las actividades se expresan en enunciados (preguntas y/o instrucciones) y se plantean para fomentar, enseñar y evaluar la comprensión. En los libros de texto generalmente son preguntas que están encabezadas por instrucciones o indicaciones para responder.

En los 7 manuales analizados las actividades de comprensión son preguntas sobre el texto de lectura y en algunos casos se vinculan a la escritura. La mayor parte tienen instrucciones que se manifiestan en tres formas: la primera, cuando se limita a un verbo o una capacidad como: *Identifica, selecciona, interpreta, sintetiza, evalúa*, etc.; este tipo de instrucciones aparece con frecuencia en los manuales del área curricular de Comunicación del MED, por ejemplo:

*a. - Infiere:*

*¿Por qué Melania Jordán no necesita ofrecer sus productos...? (MED 5, 2008a:68)*

Una segunda forma es un enunciado breve que describe lo que debe hacer el estudiante: *Lee y escribe* o *Debatan y opinen*. La tercera forma se refiere a enunciados más extensos que proporcionan ciertos datos antes de plantear las preguntas, que condicionan la respuesta:

*b. Infiere: Según el texto, el problema de la contaminación se debe a que las instituciones incumplen sus funciones. Bajo esta premisa responde las siguientes preguntas:*

- *¿Por qué la solución del problema de la contaminación no se garantiza con una mayor vigilancia del medio ambiente?*
- *¿Qué se debe hacer antes de establecer un sistema de vigilancia permanente del medio ambiente?(MED 5, 2008a:40)*

*c. En el texto no se menciona la razón por la cual los investigadores no se deciden por la manera de llamar a la cultura Chachapoya(s). ¿Por qué crees que el nombre aún no se ha definido? ¿Cuál es tu hipótesis al respecto? (MED 4, 2008: 12)*

Este tipo de instrucciones se presenta en la mayoría de las actividades del manual de 5º grado del MED. Las instrucciones proporcionan cierto contexto, pero también terminan condicionando las

---

<sup>3</sup> Aunque en los manuales aparecen actividades de distintas competencias (expresión escrita, expresión oral, actividades gramaticales, entre otras) que pueden incluir textos y tareas de lectura, en el presente trabajo nos limitamos a estudiar solo las “actividades de comprensión”, es decir aquellas que están vinculadas al acto de leer y comprender.

respuestas de los estudiantes. Como se percibe en b, se adelantan afirmaciones, juicios y valores que anticipan la respuesta; en otros casos puede ayudar a comprender de cierto modo el texto, como se observa en c cuando resalta una idea (mediación) antes de plantear el enunciado interrogativo.

En Santillana y Norma la mayoría de las instrucciones son genéricas: *Identifica y contesta, Marca la respuesta correcta* (Norma 4, 2006:53). En Santillana hay instrucciones más detalladas: *Contesta en forma oral las siguientes preguntas* (Santillana 5, 2008: 10). También existen actividades que empiezan con una descripción extensa antes de la pregunta:

- d. *En la tragedia griega, los héroes sufren un terrible castigo por haber cometido el “pecado de la desmesura” o hybris. Este consistía en romper el equilibrio (ideal de belleza de los griegos) en algún aspecto de sus vidas (la pasión y el odio son sentimientos desmesurados). Edipo, por ejemplo, pagó caro por el orgullo, la ira y las burlas hacia un vidente ciego (Tiresias) que le había dicho desde el principio la verdad.*  
*Reflexiona y Contesta: ¿Cómo crees que reaccionarían los espectadores griegos al ver esta tragedia? ¿Qué enseñanza le dejaría?* (Santillana, 2008:60)

La pregunta finalmente se formula sobre esa explicación. Este tipo de enunciados parecen usarse cuando el autor piensa que la pregunta no es suficientemente clara y necesita explicar alguna información aclaratoria o datos contextuales, o cuando quiere asegurar un tipo de respuesta en el lector.

En los manuales de Ciencias Sociales la presencia de instrucciones es mínima. El manual del MED no presenta ninguna instrucción sino directamente las preguntas; mientras que en Santillana se presentan algunas como: *Analiza y relaciona, Comunica*, etc.

En general, los dos manuales de Ciencias Sociales tienen actividades de comprensión (preguntas). En Santillana, todas las lecturas (temas) tienen sus respectivas actividades, mientras que en el manual del MED algunos textos de lectura no tienen actividades, tales como: el conflicto, la guerra, población, desarrollo económico, la democracia, la descolonización, entre otros. Nuestra primera hipótesis fue que los temas más delicados o controvertidos referidos al país no tenían actividades, pero al comprobar el diseño de la página y la sutileza informativa de los temas tratados, descartaríamos tal hipótesis y más bien se debería a la organización del diseño de la página y a las limitaciones de espacio.

En el Módulo de Comprensión Lectora, las actividades tienen esta estructura:

1. *Sugerencias* brinda consejos o instrucciones para desarrollar la actividad; son breves y están ubicadas en la parte superior izquierda de la página.
2. *Comprendemos* es la actividad central y contiene, generalmente, 12 preguntas.
3. *Recuerda* explica conceptos breves, se ubica en la parte inferior izquierda.
4. *Reflexionamos* reúne tres o cuatro preguntas sobre la autorregulación de la lectura.
5. *Las actividades de extensión* están destinadas a fortalecer la comprensión o a ampliar la lectura, generalmente contienen tres o cuatro preguntas.

Hasta aquí se percibe que casi todos los textos de lectura poseen actividades de comprensión; en varios de los manuales la cantidad de páginas de texto de lectura es igual a las páginas de la actividad.

#### **5.4.1. Leer es responder preguntas**

Por la forma como se presentan los libros de texto y el tratamiento de la lectura, se puede asumir que leer es “responder un conjunto de preguntas planteadas por el autor” y comprender es responder “correctamente” tales preguntas.

Si verificamos el número de preguntas planteadas en todas las actividades, en relación al número de textos de lectura, veremos que es relativamente alto, excluyendo las actividades de producción escrita, expresión oral, gramática, razonamiento verbal y talleres. En el 4° grado, el manual del MED formula 509 preguntas para 91 textos de lectura y en el manual de Norma 524 preguntas para 91 textos. En el 5° grado, el manual del MED formula 632 preguntas para 79 textos y en Santillana 688, para 96 textos. En el caso de Ciencias Sociales es incluso mayor la cantidad de preguntas: en el manual del MED se ha planteado 546 preguntas para 169 textos de lectura y en Santillana 1026 preguntas para 119 textos (temas).

En el Módulo de Comprensión, para 34 lecturas se han planteado 401 preguntas, un promedio de 12 preguntas por lectura. Si incluimos las actividades antes y durante la lectura, más las actividades de extensión, en total suman 28 preguntas por cada lectura. Si multiplicamos por 34 esa cifra,



resultan 952 actividades que debería resolver el estudiante en este módulo durante un semestre; si seguimos esta lógica, en un año académico se aproximaría a 1.904 actividades, sólo en este manual de lectura.

Como se observa, en todos los manuales es alta la cantidad de preguntas que debe responder el alumno. Si se propone resolverlas todas resultaría agobiante, se pasaría más tiempo resolviendo las preguntas que leyendo; es decir, los alumnos invierten mayor tiempo en responder las preguntas que en disfrutar de la lectura, efecto que puede repercutir negativamente en la competencia lectora y en los hábitos de lectura. Entonces, detrás de esta forma de plantear la lectura existe una concepción, que leer es “responder preguntas”; se lee para responder preguntas, aspecto que muchas veces reproduce el profesor en el aula.

Las preguntas juegan un papel importante en la lectura, condicionan no solo la forma de la lectura sino también la comprensión, qué debe comprender y qué no, en qué sentido debe comprender; condicionan también el tipo de lector y el nivel de criticidad, como veremos más adelante.

#### **5.4.2. Cómo se lee según los libros de texto**

La mayor parte de los manuales, sobre todo en las lecturas principales de unidad, presentan una secuencia de tres etapas:

- Antes de la lectura generalmente plantean entre 3 y 4 preguntas orientadas a recuperar los conocimientos previos del lector, anticipar e hipotetizar sobre el contenido del texto.
- Durante la lectura, la primera actividad implicada es la propia lectura del texto, luego consultar el glosario, en los manuales que lo incorporan. En el Módulo de Comprensión Lectora del MED se plantean entre 3 y 4 preguntas para releer, con tareas para subrayar, deducir, identificar, imaginar, anotar recursos lingüísticos o consultar el diccionario.
- Después de la lectura aparecen las actividades centrales. La mayor cantidad de preguntas está focalizada en esta sección y se organizan en tres ‘niveles’: literal, inferencial y crítico-valorativo. En las lecturas principales, la extensión de las actividades postlectoras es igual al texto de lectura, aspecto que implica la importancia que se asigna a esta sección; como

indicamos pareciera ser más importante responder las preguntas que el propio acto de la lectura.

Ahora bien, no todos los manuales ni los textos de lectura presentan tal secuencia. El manual de Comunicación de Santillana, los de Ciencias Sociales y también los textos de lectura literaria en todos los manuales, solo presentan actividades después de la lectura.

En este sentido, se asume que la lectura es un proceso. El lector primero debe anticipar la lectura según sus conocimientos previos, luego leer para desarrollar las actividades y asegurar la comprensión; la preocupación central es la comprensión que se controla a través de las preguntas.

Por otro lado, la mayoría de los manuales supone que se debe leer una vez el texto, rara vez incluyen instrucciones como: *lee nuevamente* (Santillana 5, 2008:31) o *relee* (Santillana 5, 2008:159), excepto en el Módulo de Comprensión Lectora, en cuya actividad *Releemos* invita a volver a leer el texto; aquí se asume que todo texto se debe leer por lo menos dos veces.

Las instrucciones también orientan sobre cómo leer. Indicaciones como *Leer en voz alta* (MED 4, 2008: 167) o *Analiza y relaciona* (Santillana, 2007: 83) indican sobre todo cómo debe operar el lector con el texto. En este caso la mayoría se limita a operaciones cognitivas: identificar, sintetizar, inferir, etc.; así, se asume que comprender es aprehender a través de capacidades cognitivas; desde esta concepción la lectura es un proceso que empieza y termina en la mente del lector.

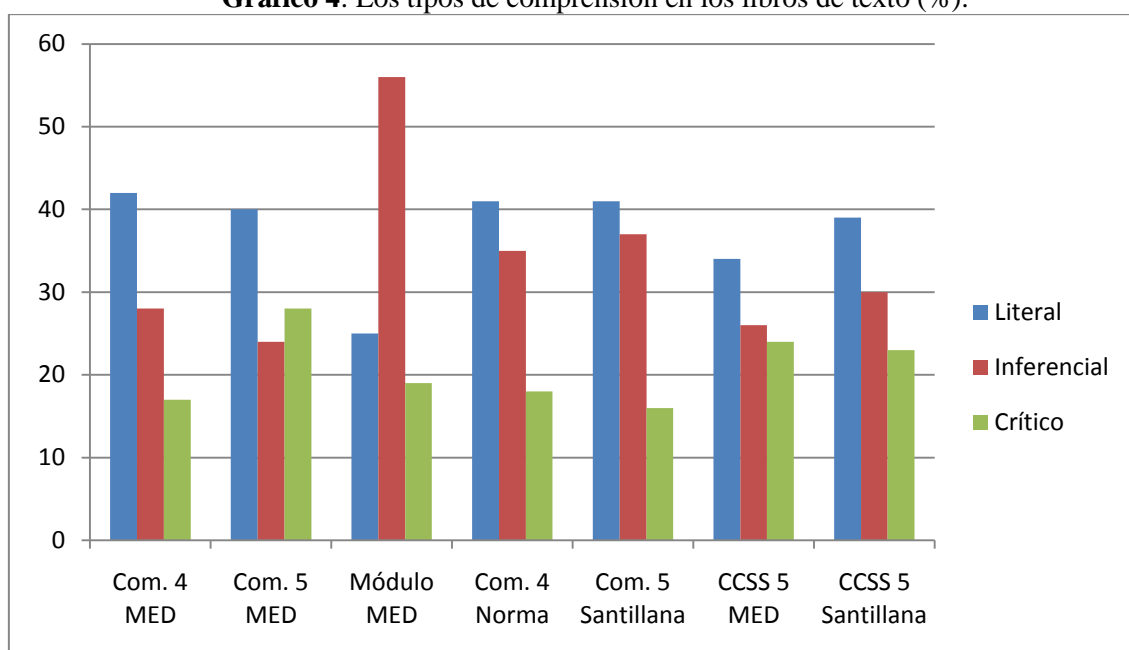
#### **5.4.3. Tratamiento de los tipos de comprensión**

Veamos ahora las actividades de lectura según los tipos de comprensión: literal (localización de información, obtención de detalles en base a preguntas clásicas de qué, quién, cuándo, dónde, etc.), inferencial (realizar inferencias, generalizar, deducir, hipotetizar, relacionar, diferenciar, asemejar, interpretar, concluir, etc., algunas preguntas empiezan con por qué, cómo, etc.) y crítico-valorativo (en los libros de texto sobre todo para solicitar una opinión, evaluar o emitir un juicio). Esta clasificación de las actividades de comprensión no se presenta en todos los textos de lectura. Por tanto, en aquellas actividades donde no están organizados de tal modo, los clasificamos bajo los mismos criterios de predominancia. Al margen de los tres reseñados, incluimos otros dos

tipos de actividades que no encajan ni corresponden a esta clasificación: *las actividades de extensión*, que son preguntas y actividades destinadas a ampliar la información o investigar sobre el tema leído (generalmente son temas colaterales que no invitan a profundizar la comprensión), y las *actividades de redacción en base a la lectura*, como elaborar un cuadro o escribir el final de un cuento (ver Apéndice 4).

El siguiente gráfico resume qué tipo de comprensión se demanda a los escolares. La información se obtuvo a partir del corpus B (ver cuadros del Apéndice 4).

**Gráfico 4:** Los tipos de comprensión en los libros de texto (%).



Las diferencias entre los manuales del MED y las editoriales privadas no son significativas. En global, las preguntas demandan en primer lugar el nivel literal de comprensión (4º: 42% en el manual del MED y el 41% en Norma; 5º: 40% en el MED y 41% en Santillana; en Ciencias Sociales, el 34% en el MED y 39% en Santillana), luego el inferencial (4º: 28% del MED y 35% en Norma; 5º: 24% en el MED y 37% en Santillana; en Ciencias Sociales, 26% en el MED, 30% en Santillana) y el nivel crítico es menor en los manuales (4º: 17% en el MED y 18 % en Norma; 5º: 28% en el MED y 16% en Santillana, en Ciencias Sociales, 24% MED y 23% en Santillana). Cuantitativamente, estos resultados no son coherentes con los objetivos planteados en los manuales

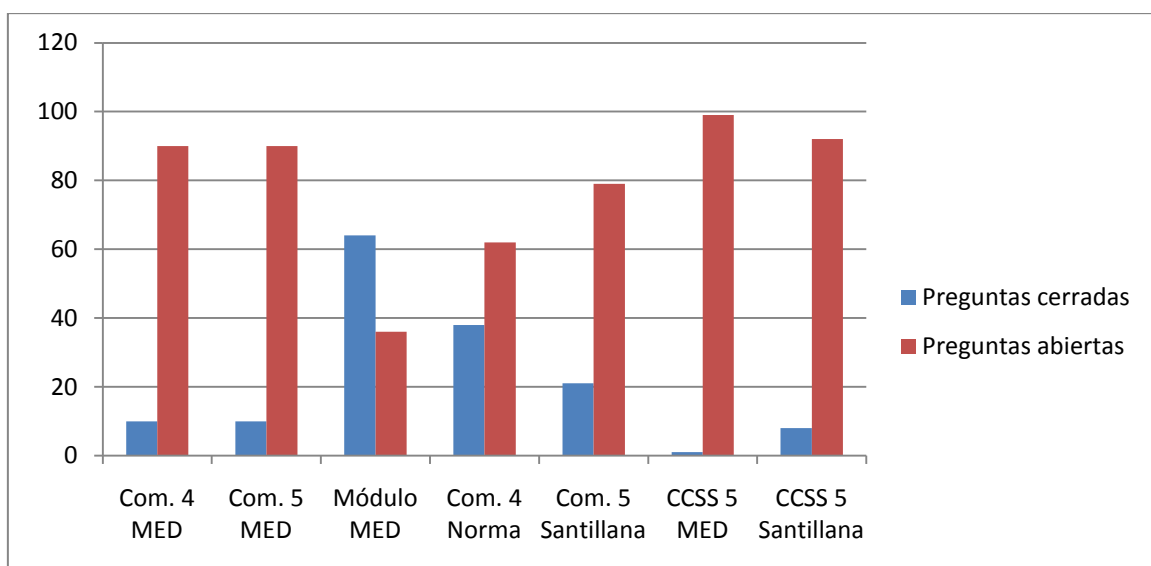
del MED. Por otro lado, la diferencia es visible en el Módulo de Comprensión lectora del MED, porque se asigna mayor relevancia cuantitativa a las preguntas inferenciales (56%).

De modo general, las actividades de comprensión en los libros de textos demuestran mayor inclinación por las actividades de recuperación de información literal, luego la inferencial y en tercer lugar el crítico. La explicación está en la concepción de la lectura que se tiene; el enfoque lingüístico se preocupa por la decodificación y prioriza la comprensión literal (datos explícitos en el texto); en cambio el enfoque cognitivo y psicolingüístico prioriza las actividades inferenciales, porque están centrados en la capacidad mental del lector; mientras que el enfoque sociocultural prioriza la lectura crítica, porque para ser crítico se requiere ciertas competencias sociales y culturales más globales y van más allá del texto, además de decodificar e inferir. En este sentido al priorizar la comprensión literal se percibe una concepción lingüística de la lectura, excepto en el Modulo de Comprensión Lectora, donde se prioriza en primer orden el nivel inferencial, el cual se concebiría como una posición cognitivista de la lectura.

#### 5.4.4. Los significados de la lectura

La presencia de las preguntas cerradas es uno de los indicadores para verificar si se le asigna un significado único a la comprensión, si todos comprendemos de la misma forma y, en consecuencia, si se concibe la lectura como plural y crítica.

**Gráfico 5:** Número (%) de preguntas cerradas y abiertas en las actividades de comprensión



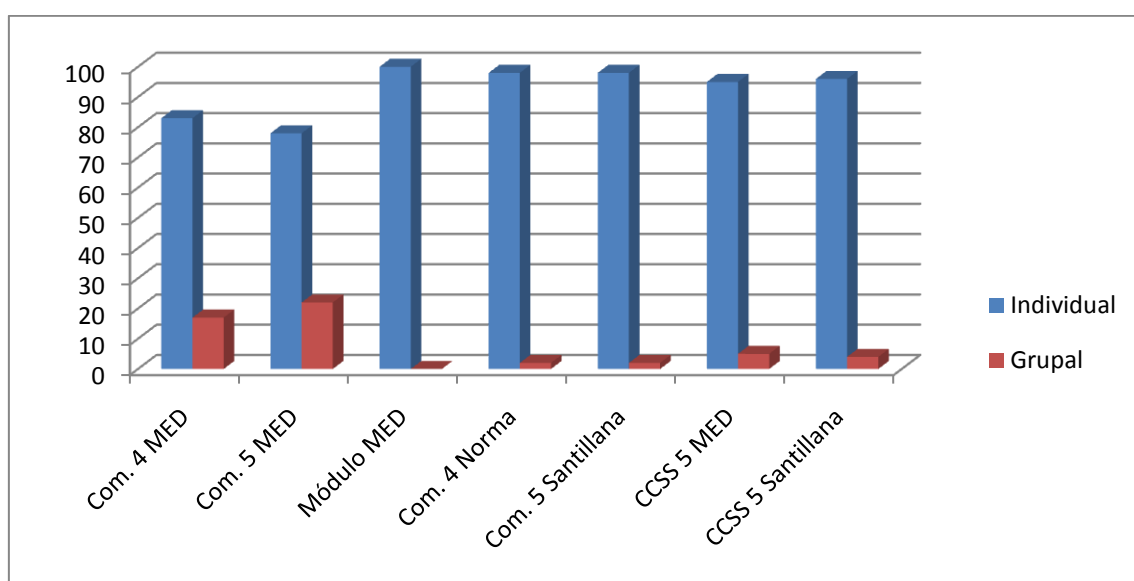
Cabe destacar que la mayor parte de las preguntas cerradas se ubican en el nivel literal y en menor proporción en el inferencial, excepto en el Módulo de Comprensión Lectora del MED donde existe un marcado interés por las preguntas cerradas (64% del total), y en el nivel inferencial el 78% de las preguntas son cerradas. La explicación reside en que detrás de las preguntas inferenciales cerradas se asume implícitamente que las inferencias son universales y, por tanto, los alumnos deben inferir lo mismo y de la misma forma; al respecto, existen dos concepciones diferentes. Desde la perspectiva psicolingüística, todas las inferencias son universales, al menos es deducible tal afirmación y por tanto se usan las mismas inferencias para leer cualquier texto (Escudero, 2010); en cambio, desde el enfoque sociocultural las inferencias dependen de elementos culturales (información, prácticas comunicativas, uso del humor o la cortesía, etc.) y en cada lectura, dentro de cada comunidad idiomática, se construyen inferencias particulares (Cassany, 2010).

Las preguntas abiertas requieren la respuesta libre del lector, son menos controladas y más autónomas; así, se puede comprender de modos diferentes un texto. En cambio, las respuestas cerradas en los manuales buscan aspectos específicos como: *marcar la alternativa correcta*, *aparear*, *ordenar*, *rellenar “huecos”* (palabras o frases), *colocar verdadero-falso* y *completar cuadros*; esto implica que todos los lectores deben llegar al mismo significado del texto; así la comprensión es más restringida, se limita la respuesta creativa y el pensamiento libre del estudiante puesto que no necesita elaborar nada nuevo sino solo identificar algo supuestamente ya preestablecido.

El carácter cerrado de las preguntas presupone el significado único del texto, pues en este tipo de preguntas solo hay una respuesta posible (marcar la alternativa correcta, rellenar huecos con una palabra, etc.). Bajo esta visión los autores de los libros de texto buscan lectores que acierten la respuesta correcta. Esa “respuesta correcta” es según la forma y el modelo de comprensión de los autores. En otras palabras, se asumiría que las actividades plantean buscar respuestas correctas únicas, significados únicos, estables y objetivos, que residen en el texto independiente del lector, del contexto y de los propósitos de lectura. Desde la perspectiva social de la lectura, no todos comprendemos con el mismo sentido ni significado.

Otro indicador a tener presente para confirmar si se asignan significados únicos a los textos es la presencia de la lectura grupal o individual. Al verificar las instrucciones y las preguntas confirmamos la tendencia a trabajar en forma individual las actividades de lectura<sup>4</sup>. Los índices son altos sobre todo en las editoriales privadas (Norma el 98%, Santillana el 98% y en Ciencias Sociales, Santillana el 96%) y relativamente menores en los manuales del MED (83% en 4º, 78% en 5º y 95% en Ciencias Sociales). En el Modulo de Comprensión Lectora no hay ninguna instrucción ni pregunta referida a la actividad grupal (ver Apéndice 5).

**Gráfico 6:** La lectura individual- grupal en las instrucciones y preguntas



Las actividades grupales, en los manuales, tienen lugar sobre todo en el nivel crítico, en el que se dan instrucciones como *Formen un grupo y comenten* (MED 5: 2008: 128). En los manuales del MED, la mayor parte de estas instrucciones aparecen en las lecturas complementarias: *Debatan y opinen* (MED 4: 2008: 33), *Trabajo en equipo* (MED 4: 2008: 171-173), principalmente en las actividades de extensión, ampliación e investigación. Parece que tal necesidad se plantea por el tipo de actividad y no precisamente porque cada lector comprende desde su concepción del mundo, su cultura y su identidad, y requiere dialogar con otros puntos de vista.

En general, en los libros de texto de secundaria existe una marcada tendencia para trabajar de manera individual. En esta perspectiva se asume la idea de un lector “solitario” (no solidario) y, por

<sup>4</sup> Los resultados coinciden con la investigación de Aliagas y Aparicio (2006).

tanto, la comprensión es también individual. La lectura no se considera como una práctica social ni culturalmente compartida, sino como un proceso mecánico, cognitivo e individual; tal situación se confirma en el Módulo de Comprensión Lectora, donde no hay ninguna instrucción ni pregunta referida a la actividad grupal de comprensión.

Ahora bien, si se asume que toda comprensión es individual (sujeto aislado y único) y no social, implícitamente se piensa que todos los lectores de un texto deben entender bajo los mismos mecanismos; cada lector asigna un significado particular, invariable y único, por tanto no hay necesidad de intercambiar ni comparar con otras formas de comprensión.

#### **5.4.5. El tratamiento de la “verdad”**

El tratamiento de la “verdad” es otra de las condiciones para la lectura crítica social. Verificamos si los textos se presentan como verdades únicas; para tal efecto examinaremos el tratamiento de los textos, las actividades de comprensión y la intertextualidad en los libros de texto. Nos ayudamos en los siguientes criterios:

En los textos de lectura:

- Si presentan dos o más textos sobre un mismo tema desde diferentes perspectivas.
- Si presentan temas polémicos o controvertidos.

En las actividades de comprensión (preguntas de nivel crítico: Corpus C):

- Si se incita a cuestionar los datos o el contenido del texto.
- Si se motiva a cuestionar al autor, su ideología, posición social o cultural.
- Si problematiza o motiva a cuestionar la aplicabilidad del tema en la vida real.
- Si propone comparar teorías, posiciones, perspectivas o visiones del mundo.

En base a estos criterios se percibe que casi la totalidad de los textos de lectura no presentan tales características. Hay ausencia de textos paralelos (varias fuentes contrastadas, dos o más opiniones sobre un mismo punto, etc.) sobre un mismo tema, que permitan comparar al lector varios puntos de vista y verdades. De los pocos textos de lectura que se aproximan a cumplir tal criterio, encontramos en el manual de Norma (Norma 4, 2006: 56-57) dos textos paralelos sobre el papel de

la mujer en la cocina, donde cada autor muestra una postura distinta; y en otro caso más polémico (en Ciencias Sociales) encontramos fragmentos de un párrafo sobre la condición humana de los indígenas en las crónicas de Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda (Santillana 5, 2007: 91). Otra forma de presentar temas polémicos consiste en usar fuentes secundarias, es decir, aportar dos posturas del mismo autor. En el Módulo de Comprensión Lectora se presenta un texto sobre “La medicina tradicional y alternativa” (MED, 2009: 66-69). Las actividades de comprensión sobre tales tipos de textos no se explotan desde la metodología crítica; por el contrario se preguntan aspectos comunes, como:

- a. *¿Crees que contar con un Colegio médico garantiza la práctica médica?*
- b. *¿Qué factor crees que debe tomarse en cuenta para optar por uno u otro tratamiento médico?*

Son preguntas que no requieren mucha reflexión crítica. Desde la LC se plantearía otras cuestiones sociales, por ejemplo qué grupos sociales optan por acudir a una de ellas, qué tradición cultural está detrás de cada una, qué concepción cultural de ciencia se tiene, etc. En general, es escasa la presencia de temas polémicos, incluso los temas que podrían ser tratados como polémicos son tratados con suma formalidad y sutileza, dando la impresión de ser explicados con neutralidad y como verdad única.

En las actividades de comprensión crítica, el manual del MED de Ciencias Sociales presenta más casos sobre el cuestionamiento al contenido del texto (7 de 64 preguntas de nivel crítico, 10%). En cambio, en Santillana solo 2 de 103 preguntas críticas se vinculan a este tipo de enunciados. En el área curricular de Comunicación, encontramos sólo dos preguntas de este tipo en la que se incita a cuestionar la posición del autor *¿Estás de acuerdo con la postura del autor respecto a...?* (MED 4, 2008: 255 y MED 5, 2008a: 173) y ninguna en las editoriales privadas. Por tanto, los manuales tratan los contenidos como una verdad única.

Por otro lado, tampoco se presentan preguntas para cuestionar al autor del texto. En Ciencias Sociales sólo ubicamos dos preguntas vinculadas a este criterio en el manual del MED; pareciera que los autores de los libros de texto restan importancia a este tipo de preguntas. Por otro lado, el



juicio crítico se reduce a la valoración de las actitudes, en este sentido nuestro trabajo coincide con los resultados de Augusta Valle (2009).

Un tercer criterio está vinculado con la problematización de un tema, con preguntas para que el estudiante reflexione sobre la aplicabilidad en la vida real de una cuestión y tome una decisión. A pesar de que los manuales de Ciencias Sociales (del MED y Santillana) sostienen estar basados en el método de resolución de problemas, hay ausencia de este tipo de preguntas, sobre todo referidos a los aspectos sociales, políticos y de poder. Una de las pocas preguntas que encontramos está vinculada al amor: *Reflexiona y contesta en clase. Si dos jóvenes enamorados huyen de la casa, como en el poema “Imitación de Matsuo Basho”, ¿tanto él como ella serían tratados de igual manera?, ¿qué diferencias habría?* (GEN 4, 2006: 279).

En conclusión, las actividades con estas características son mínimas, porque la mayoría de las preguntas toman como base la verdad expuesta en el texto; se considera a los textos como verdades únicas, que adquieren un valor de legitimidad social de los conocimientos que se transmiten (Menéndez, 1999) en el colegio. Metodológicamente, en las pocas preguntas que se han planteado la criticidad no es suficientemente explotada ya que no se incentiva ni promueve cuestionar los datos ni la veracidad del texto; la problematización no se vincula a problemas sociales, políticos, económicos ni de poder; muchas tareas son preguntas genéricas que el estudiante podría responder apelando al sentido común incluso sin la lectura del texto.

#### **5.4.6. La intertextualidad**

Partimos de la concepción de que todo texto es producto intertextual (Bajtín, 1986), es una resonancia de voces (Reyes, 1984). Por tanto, los textos de lectura no son elementos aislados. El texto es producto de otros textos producidos en contextos diversos. Esto implica que para hacer una lectura crítica es indispensable situar el texto en su contexto de producción.

- **En los textos de lectura**

El libro de texto por excelencia es intertextual. Es una apropiación y recreación de lenguajes ajenos. La intertextualidad es la capacidad de los textos de incorporar funcionalmente otros textos

del mismo autor u otros, con referencia explícita o no. Así los manuales seleccionan textos de lectura de diferentes fuentes. El siguiente cuadro nos proporciona una idea de la procedencia de los textos y, también, de su fiabilidad:

**Cuadro 4.** La fuente intertextual en los libros de texto

Tipo y fuente textual		Comunicación 4º		Comunicación 5º		Ciencias Sociales 5º		Total
		MED-S	Norma	MED-S	Santillana	MED-N	Santillana	
Libros	Obras literarias	10	24	10	20		02	66
	Libros de ciencias, historia y otros	06		03	02	16	46	73
	Enciclopedias	13		11		01		25
Textos periodísticos	Revistas	01		03		01	01	06
	Periódicos	04		01	03	02	05	15
	Suplemento (discurso)				01			01
Textos Web	Oficial (gobierno)	17		07		03	06	33
	Común		04	11	03			18
TOTAL		51	28	46	29	23	60	237

En global, la mayor cantidad de textos seleccionados en los manuales proviene de libros (69%) de diferentes áreas del conocimiento (Ciencias Sociales, Derechos Humanos, etc.), con una fuerte presencia de obras literarias en Comunicación. También en los manuales del MED es visible el uso de las enciclopedias como fuentes de información, que en su mayoría pertenecen a la empresa editora “El Comercio”.

Otro bloque importante de fuentes son las webs (22%). La mayoría provienen de webs oficiales vinculadas a algún nivel de gobierno local, regional o nacional; otra cantidad procede de webs abiertas como los blogs o Wikipedia, entre otros.

Los textos periodísticos ocupan el 9% en promedio, entre periódicos, revistas, boletines y suplementos, pero no son presentados como textos reales o auténticos. La principal fuente de información en los manuales es el diario “El Comercio”, cuya orientación política es conservadora.

Por otro lado, en el área curricular de Comunicación, los libros de texto del MED presentan más fuentes intertextuales que las editoriales privadas (Norma y Santillana). Además, cabe destacar que los manuales del MED presentan fuentes bibliográficas al inicio de cada unidad<sup>5</sup>, caso que no

<sup>5</sup> La mayor cantidad de referencias fueron tomadas de la web y en menor proporción de los libros (bibliografía).

ocurre con las editoriales privadas. En Ciencias Sociales ocurre al revés, Santillana presenta más citas bibliográficas que el manual del MED, porque Santillana incorpora fragmentos textuales de otros autores.

Ahora bien, la intertextualidad no sólo se refiere a la selección de textos o fragmentos de lectura citados explícitamente, sino también las citas dentro del texto (citas intratextuales) cuando redactan los autores de los manuales.

En los manuales del área curricular de Comunicación, allí donde los textos son redactados por los autores, casi no existen citas en su interior; se redactan como textos originales, como si el origen del conocimiento fluyera de la mente de los autores. En los manuales solamente se visualizan algunas citas esporádicas a críticos literarios como A. Tamayo, A. Ureta y G. Lohmann y en el manual de Santillana, a un autor clásico (K. Marx) en el contexto de la literatura realista.

Todos los contenidos en los manuales de Ciencias Sociales fueron redactados por los autores; se desarrollan conceptos, hechos y procesos históricos, geográficos, políticos y sociales con citas esporádicas. En el manual del MED apenas encontramos 6 citas (corpus B) referidas al INEI (Instituto Nacional de Estadística –Perú), Ministerio del Trabajo, PNP (Policía Nacional del Perú), SIATF (Sistema Integrado de Administración Financiera- Perú), instituciones oficiales del Estado y en otros casos a autores como Hobbes, Weber y Oliver. En este caso, el manual del MED intenta construir un discurso oficial; en cambio, el manual de Santillana no cita a nadie, se escribe como un texto original, como una verdad única.

- **En las actividades de comprensión crítica:**

En este apartado comprobamos si a través de las actividades de comprensión (preguntas) se solicita al estudiante contrastar información con otras fuentes y qué formas adquiere esta intertextualidad (corpus B). De hecho, hay una relación directa entre el texto y las preguntas formuladas en las actividades, ya que la mayoría de las preguntas críticas se formulan sobre el texto, pero no ayudan a contactar con otros textos. Para realizar las observaciones nos apoyamos en tres criterios básicos que impliquen conexión intertextual:

- Cuando hace referencia a otro autor sobre el mismo tema; se cita para que el estudiante compare perspectivas o amplíe la información, por ejemplo: *¿Qué otro autor te parece que cumple con esta función de crítico?* (GEN 4, 2006:151), *¿Quién fue Federico Kauffmann Doig?* *¿Qué relación tiene con Kuelap?* (MED 4, 2008:31).
- Cuando refiere a otros textos del mismo autor, por ejemplo: al desarrollar el tema de la Literatura latinoamericana contemporánea en Ciencias Sociales, se plantea la tarea *Lee dos relatos cortos del libro Ficciones o El Aleph y comenta con tus compañeros las características de la obra borgiana* (Santillana 5, 2007: 231), en este caso se remite a otras obras del autor.
- Cuando hace referencia a una obra específica. Ej. *Según el Diccionario de la RAE, una alegoría es una figura retórica (...) Ahora explica...¿Con qué propósito crees que el autor utiliza alegorías en su poema?* (Santillana 5, 2008:94).

La presencia de este tipo de preguntas es mínima. Las pocas actividades con referencias intertextuales se limitan a los textos literarios: *Busca otra obra similar del autor y lee* (MED, 2009: 5), o a las actividades de extensión: *Busca un texto similar y pégalo en tu cuaderno*. Sin motivar la lectura ni la comparación, la actividad no permite que el estudiante verifique si la fuente de información es confiable, quiénes son los autores, de qué grupo social, etc. En suma, no permite que el estudiante dude de la veracidad de la información.

En síntesis, los manuales del MED denotan una presencia relativamente mayor de la intertextualidad en comparación a las editoriales privadas. Un denominador común en ambos manuales es la ausencia de preguntas intertextuales sobre la concepción del mundo del autor, los entornos sociales, culturales e ideológicos.

La lectura crítica necesita de la intertextualidad, pues en general las actividades de comprensión crítica no promueven este contraste polifónico en los textos, se asume que el texto es único y original, cuya génesis no depende de otros textos. El texto, así, sería considerado como un elemento independiente del sistema discursivo y no producto de las relaciones intertextuales.

Por las formas de construcción discursiva en los textos de lectura y el tratamiento de las actividades de comprensión, los textos se conciben como verdades únicas y, sobre todo, los textos redactados por los autores. El discurso fluye como natural y original, y se formulan actividades que refuerzan este sentido del texto, con muy poca referencia intertextual y crítica social.

### 5.5. La lectura crítica en los libros de textos

En este apartado, agrupamos en 11 categorías diferentes las preguntas de nivel crítico de acuerdo a lo que se pide al estudiante cuando se le solicita ser crítico. Por supuesto, no es una agrupación rigurosa ni definitiva, pero nos permite observar qué tipo de preguntas se formulan a los estudiantes cuando se trata de hacer preguntas de comprensión crítica en los 7 manuales. Esta agrupación nos permitió identificar que la mayor parte de preguntas de tipo crítico están orientadas a solicitar una opinión y no hay diferencias significativas entre los dos tipos de manuales, pero los enunciados que se formulan varían notablemente:

#### 1. Cuando se solicita una opinión, un parecer o una creencia personales

Veamos algunos ejemplos más frecuentes en los libros de texto:

- a) *¿Cuál crees que es el rol de los arqueólogos?* (MED 4, 2008: 12)
- b) *¿Crees que todavía hay muchos restos arqueológicos por descubrir en nuestro país?* (MED 4, 2008: 33)
- c) *¿Qué opinas de la escasez de agua que hay en nuestro planeta?* (Norma 4, 2006: 13)
- d) *Da tu opinión ¿por qué son importantes los atractivos naturales de una región?* (MED 4, 2008: 79)
- e) *¿Qué opinas sobre el entusiasmo que dejó las Olimpiadas Beijing 2008 en los jóvenes chinos?* (MED, 2009: 117)
- f) *¿Por qué crees que son necesarias las recetas?* (MED, 2009: 85)
- g) *¿Por qué crees que son importantes las noticias?* (MED, 2009: 117)
- h) *¿Qué opinión te merece la labor realizada por la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad?* (MED 4, 2008: 242)
- i) *¿Cómo caracterizarías la actitud del reportero con su entrevistado?* (MED, 2009: 109)
- j) *¿Consideras que el indio actuó de manera adecuada a la situación?* (Santillana 5, 2008: 31)

Este tipo de preguntas son las más numerosas en los siete manuales analizados. Superan la mitad de las preguntas de tipo crítico (en 4° grado, el 54% en el manual del MED y 50% en Norma; en Ciencias Sociales, el 53% en el manual del MED y el 71% en Santillana; en el Módulo de Comprensión Lectora el 58%), excepto en los manuales de Comunicación de 5° grado en el que son relativamente menores (38% en el MED y el 40% en Santillana).

En este tipo de preguntas se solicita al estudiante una opinión personal sobre algún aspecto del texto; para responder no se requiere mucha reflexión, ni pensar detenidamente en argumentos, ya que las respuestas son obvias como en los ejemplos a), b), c), d) y e). El estudiante incluso puede responder sin la necesidad de leer el texto apelando al sentido común. En otros casos se pide una justificación como en f) y g); posiblemente el lector (escolar) tenga poco que decir porque los argumentos (subrayados) ya están expuestos por el autor. Aun cuando el estudiante no esté de acuerdo<sup>6</sup> tendrá que responder o bien asumir una respuesta trivial con poco sentido. Si las respuestas son triviales, es posible que las preguntas también lo sean. Como se percibe, la mayor parte de estas preguntas no requieren de una comprensión literal o inferencial previa.

Por otro lado, juzgar, valorar u opinar sobre una actitud o un hecho son prácticas antiguas en los libros de texto; casi siempre se juzga desde ciertos “valores sociales y morales” considerados como ‘modelo’ y que generalmente coinciden con los valores de las clases sociales dominantes. En i) y j) se pide una valoración subjetiva que el estudiante debe responder desde los valores y patrones culturales considerados como “adecuados”; por ejemplo en j) los patrones culturales de la India son distintos a los de occidente.

## **2. Cuando se solicita una opinión sobre el lenguaje o las formas textuales**

El objeto de la pregunta es el texto:

- a) *¿Te parece que el lenguaje es adecuado?* (MED 5, 2008a: 27)
- b) *¿Consideras que las ideas están ordenadas?* (MED 5, 2008a: 27)
- c) *¿Qué opinas del diseño gráfico de estos carteles?* (MED, 2009: 145)
- d) *¿Crees que el uso de imágenes es útil?* ((MED 5, 2008a: 27)
- e) *¿Qué parte del texto te agradó más?* (MED, 2009: 117)
- f) *¿Qué te pareció el texto leído? ¿te gustó?* (MED, 2009: 129)
- g) *¿Te gustó la entrevista?* (MED, 2009: 121)

Este es el segundo bloque numeroso de preguntas de tipo crítico. Aquí se solicita al estudiante opinar sobre el lenguaje, el esquema o la superestructura del texto. En a), es una pregunta sobre el lenguaje (si es adecuado o no); este tipo de enunciados sobre todo aparecen en los manuales del área curricular de Comunicación. Al igual que en el primer grupo, no se requiere de procesos previos de comprensión. Los ejemplos de b) a d) son preguntas que solicitan una opinión en

---

<sup>6</sup> En el ejemplo f) es posible que un estudiante crea que las recetas no son necesarias, pues la cocina es creatividad y arte.

relación a la forma del texto, el formato, el diseño o el texto en general, que no requieren de mucho análisis. En cambio, en e), f) y g) es posible que el estudiante termine respondiendo con un “sí”, ya que no se brinda elementos de análisis o es posible que se busque una respuesta como *Me pareció bien o sí me gustó*.

Hasta aquí, los dos tipos de preguntas críticas descritas suman cerca del 60%, en promedio; hay una clara tendencia a asumir que *criticar* es *opinar*. En este tipo de preguntas no se requiere generalmente procesos previos de comprensión como el tipo literal o inferencial; por lo tanto no se puede concebir la comprensión crítica como el plano más alto y complejo de la lectura, ya que para responder basta con opinar desde los conocimientos previos con alguna referencia particular a la lectura. En esta perspectiva no hay criticidad ni se desarrolla la conciencia crítica.

### 3. Cuando se solicita evaluar u opinar sobre el contenido

El objeto de la pregunta es el contenido del texto. Coloca al estudiante frente al texto y exige mayor esfuerzo cognitivo que las anteriores:

- A. *¿Qué te parecieron los mensajes que intentan transmitir los carteles presentados?* (MED, 2009: 145)
- B. *¿Estás de acuerdo con la expresión: “la ciudadanía plena es una tarea pendiente para amplios sectores de la población”?* (MED 5, 2008b: 44)
- C. *¿Estás de acuerdo con lo expresado por los autores?* (MED 5, 2008b: 44)
- D. *¿La primera estrofa del Himno Nacional tiene una letra ofensiva o hay un exceso de susceptibilidad entre los críticos?* (MED 4, 2008: 171)
- E. *¿Qué opinas de las ideas expuestas por Gonzales Prada en su discurso?* (MED 4, 2008: 109)

En A, para opinar el estudiante, primero, tiene que identificar y comprender el mensaje. En B y C tiene que expresar acuerdo o desacuerdo con un texto en particular, una cita o una afirmación; para tal efecto se requiere una interpretación previa del lector; de igual forma en E, antes de opinar, se requiere una interpretación. En cambio en D antes de tomar una posición se requiere de un análisis previo para determinar si tiene o no letras “ofensivas”. Estas preguntas son críticas, puesto que requieren de ciertos procesos previos de comprensión ya sea literal y/o inferencial.

### 4. Cuando se solicita información sobre el autor

El objeto de la pregunta es el autor:

- a) *¿Quién fue Federico Kauffmann Doig? ¿Qué relación tiene con Kuelap?* (MED 4, 2008: 31)
- b) *¿Qué otro autor te parece que cumple con esta función de crítico?* (Norma, 2006: 151)

- |  |
|--|
| c) <i>Investiga cuál es la misión de PromPerú, responsable del texto (MED 5, 2008: 12)</i>         |
| d) <i>¿Qué cualidades y rasgos de Flora Tristán te parecen más interesantes? (MED 4, 2008: 68)</i> |

Identificar la autoría, reconocerla como sujetos sociales, como parte de una cultura con identidades y roles en la sociedad, es importante en la LC; si bien las preguntas anteriores no piden tales condiciones, sí ayudan a identificar quién y cómo es el autor. En los 7 libros de textos no encontramos más de diez preguntas. En los ejemplo a), b) y c) están orientados primero a identificar al autor y luego a relacionarlo con el contenido del texto. En d) básicamente se pide apreciar los rasgos personales de la autora. Las preguntas más comunes dentro de este grupo son averiguar quién fue el autor, es decir su biografía, que a veces se limita a aprender cuándo nació, murió y dónde vivió.

## 5. Cuando se solicita plantear una alternativa de solución

Aquí se presenta al estudiante como una posible solución de problemas o un experto. Se saca al estudiante de su realidad, como en los siguientes casos:

- |   |
|---|
| a) <i>¿Qué actitud conjunta deben tomar los países para disminuir el problema de la contaminación ambiental? (MED 5, 2008b: 71)</i>                               |
| b) <i>Formula 3 propuestas concretas para enfrentar la violencia política para los casos del Perú y Colombia (Santillana 5, 2007: 165)</i>                        |
| c) <i>¿De qué manera se puede contrarrestar los problemas de la obesidad y el hambre en el mundo? (MED, 2009: 137)</i>  |
| d) <i>¿Si fueras Ministro de Transportes y Comunicaciones qué harías para que los servicios de transporte no causen tantos accidentes? (Santillana, 2008: 99)</i> |

Los libros de textos plantean este tipo de preguntas sobre la base de suposiciones; aunque no sean estrictamente críticas, los manuales consideran como críticas. Asignar al estudiante el rol de posible solución de problemas supone que el estudiante debe imaginarse e hipotetizar; con un poco de creatividad y percepción del problema intentará responder a un problema complejo que incluso los propios gobiernos no pueden resolver. Así en a) y b) las preguntas están vinculadas a las políticas internacionales; son preguntas que requieren de conocimientos políticos. La pregunta c) plantea una relación absurda entre obesidad y hambre, que podría conducir a falsas interpretaciones. En d) la pregunta, además de imaginativa, es ambigua, ya que no es posible que un Ministro evite accidentes ni tiene facultades legislativas para hacerlo.



## 6. Cuando se solicita contraste con la vida o la realidad actual

Son preguntas que implican comparar y contrastar con la realidad o ponerse en el lugar de otro:

- a) *Si formarás parte de la sociedad incaica ¿en qué calle te gustaría estar?* (MED 4, 2008: 42)
- b) *¿Crees que esta historia podría ocurrir en la realidad?* (Santillana 5, 2008: 168)
- c) *(...) Determina si dichas visiones de la feminidad y la masculinidad están vigentes en la actualidad* (Santillana 5, 2008: 287)
- d) *Compara la definición de inmigración de Espinosa con el concepto actual* (Santillana 5, 2007: 79)

En a) se convierte a los lectores en sujetos activos y se propone ponerse en el lugar de “otro”, y en b) los traslada a la realidad del texto en contraste con la realidad; son preguntas clásicas de tipo crítico. En cambio en c) y d), las preguntas están orientadas a comprobar la vigencia actual de las concepciones o las teorías; la pregunta c) es potencialmente crítica porque requiere de instrumentos cognitivos y conocimientos sociales para responder sobre las categorías conceptuales propuestas, y en d) se pide una comparación, pero la pregunta es ambigua porque no hay especificaciones sobre qué tipo de concepto debe compararse (teoría de un autor, realidad concreta en algún lugar, etc.).

## 7. Cuando se solicita tomar una postura

Se solicita al estudiante optar por una postura, elegir la más adecuada o argumentada:

- a) *¿Cuál de las dos recetas te parece más original, es decir con menos influencia occidental?* (MED, 2009: 85)
- b) *¿Cuál es tu opinión sobre el debate de la medicina tradicional y la alternativa* (MED, 2009: 69)
- c) *¿A quiénes representan las dos posturas frente a la reforma agraria en el Perú?* (Santillana 5, 2007: 163)

Tomar una postura permite al estudiante decidir sobre la base de argumentos razonados para inclinarse por una posición u otra, como en los ejemplos a) y b), en los que debe decidir por una de las posiciones. El ejemplo c) permite identificar actores sociales que representan ciertas posturas. Estas preguntas fueron extraídas del manual de Ciencias Sociales, ya que en el área curricular de Comunicación su presencia es muy esporádica.

## 8. Cuando se solicita la identificación de la intención del autor o el propósito comunicativo

- a) *¿Cuál crees que es la intención del autor al concluir su relato con el diálogo entre el dueño de la carpintería y el Alcalde?* (MED, 2009: 21)
- b) *¿Cuál es el propósito comunicativo de un texto informativo?* (MED 4, 2008: 155)

De acuerdo a OSDE (2006) este tipo de preguntas pertenecen a la lectura crítica. La mayor parte de estas preguntas se evidencian en los manuales del MED del área curricular de Comunicación (8 preguntas sobre el propósito comunicativo y 3 sobre la intención del autor).

### 9. Cuando se solicita explicaciones causa-efecto

Las explicaciones causa-efecto (Atienza, 2007) permiten desarrollar la competencia crítica, pero en la mayoría de los libros de texto tiene poca presencia:

- a) *¿Cuáles crees que son las causas de la violencia criminal? Explica.* (MED 5, 2008b: 18)
- b) *Discute con tus compañeros sobre las causas de la violencia contra la mujer* (MED 5, 2008b: 17).
- c) *Analiza las causas y consecuencias de los problemas de contaminación en la región Moquegua* (MED 5, 2008b: 68).
- d) *¿Qué efectos de la escasez de agua conoces o has podido observar?* (MED, 2009: 61)

Las preguntas sobre las causas de los problemas sociales potencialmente contienen criticidad (a y b), porque permiten explicar el origen de los fenómenos sociales así como las relaciones de dominación. En c) se pide causas y consecuencias sobre el problema de la contaminación y en d) los efectos.

### 10. Cuando se solicita reflexión sobre la comprensión (metacognición)

Los manuales del MED han clasificado como parte de la comprensión crítica, aunque es discutible su ubicación en esta categoría. La metacognición es una autorregulación de la lectura:

- a) *¿Las imágenes de la infografía te ayudaron a comprender mejor?* (MED, 2009: 93)
- b) *¿Qué información nueva sobre el antiguo Perú te ha proporcionado el texto de Tomás Unger?* (MED 4, 2008: 12)
- c) *¿Qué conocimientos previos debe tener una persona para poder comprender el texto?*

Estas preguntas permiten reflexionar sobre la lectura y la propia comprensión, es una metalectura.

### 11. Cuando se solicita identificar ideologías

La literacidad crítica considera importante reconocer las ideologías, pero no hemos encontrado preguntas referidas directamente a la ideología en ningún libro de texto; los siguientes ejemplos se aproximan y podrían ser consideradas como tal:

- a) Después de leer “A la libertad” explica qué opinión transmite Melgar sobre la situación indígena en aquel tiempo? (MED 4, 2008:77)
- b) Crees que los temas que toca cada poema nos dan una idea del pensamiento de quienes escribieron según la época en que vivieron? Completa el cuadro según esta perspectiva (MED 4, 2008: 279).

Generación	Ideología
Gen. 50	
Gen. 60	
Gen. 70	

## 5.6. Clases de lectura crítica según los libros de texto

Sobre la base de la clasificación en el apartado anterior, distinguimos tres tipos de lectura crítica que se plantean en los manuales:

- 5.6.1. **Lectura (crítica) tradicional.** Se basa en la concepción lingüística que concibe la lectura como un proceso individual. La criticidad, según los libros de texto, se reduce a opinar sobre alguien o algo. La opinión se funda en los valores de una cultura “oficial” y moral desde la que se juzgan actitudes, virtudes o defectos, méritos o deméritos, valores o antivalores. Se entiende que la lectura “crítica” también evalúa la formalidad del texto; aquí no se requiere procesos previos de comprensión literal e inferencial. Algunas preguntas típicas serían: *¿Qué opinas de la actitud de Lázaro?*, *¿Qué autor te gustó más?*, *¿Qué opinas de las acciones de...?*. Este tipo de preguntas coinciden con las dos primeras formas planteadas en el apartado anterior y que constituyen la mayoría de las preguntas de tipo crítico. Formalmente, estas preguntas no llegan a ser críticas.
- 5.6.2. **Lectura crítica (cognitiva).** Desde este enfoque se considera la lectura crítica como una reflexión cognitiva, vinculada al desarrollo de la mente y el pensamiento crítico. Se concibe como un conjunto de procesos mentales complejos; exige que cualquier escrito puede construir la misma interpretación en los lectores, la que se considera como “correcta”. La lectura crítica desde este enfoque se interesa por identificar el propósito y la intención del autor, relacionar elementos textuales o temáticos, pensar, reflexionar, hipotetizar casos, hechos y fenómenos, interpretar y expresar acuerdo, relacionar causa y efecto, etc.; se le asigna una alta importancia a la metacognición, como un proceso que permite controlar y regular la comprensión, ya que el objetivo principal de la lectura es la

comprensión del texto. Algunas preguntas típicas de nivel crítico empiezan con: *¿Por qué crees que...?, ¿cuál es la relación...?, ¿si estuvieras en el lugar de...?*

5.6.3. **Literacidad crítica (lectura crítica social).** Se basa en el enfoque sociocultural de la lectura, en el que leer es una práctica social, es un verbo transitivo (Gee, 2005 [1996]); considera a la crítica como una función social. Todos los textos están plenamente involucrados en los valores y las relaciones sociales, no hay lectura neutra, asocial, apolítica (Gee, 2005 [1996]). El objetivo es desarrollar la conciencia crítica del lector para eso el lector debe enfrentarse al texto y su contexto, a las relaciones sociales y prácticas culturales, al autor, su identidad y su ideología, identificar los puntos de vista y las concepciones del mundo. El texto es producto de otros textos (intertextualidad), no es un ‘alma individual’. Las preguntas de este tipo de lectura crítica se refieren a los problemas sociales, políticos y de poder, a las relaciones de dominación, a las ideologías. Algunas preguntas de este tipo son: *¿Estás de acuerdo con el autor...?, ¿qué ideología subyace...?*

En el siguiente cuadro verificamos la distribución del tipo de lectura crítica en los manuales.

**Cuadro 5.** Tipos de lectura crítica en los libros de texto

Tipo de lectura crítica	Comunicación 4º		Comunicación 5º		Ciencias Sociales 5º		Módulo Compr	Total
	MED-S	Norma	MED-S	Santillana	MED-N	Santillana		
Lectura (crítica) tradicional	27	16	49	30	30	32	70	254
Lectura crítica (cognitiva)	15	14	18	19	24	43	06	139
Literacidad crítica (social)	03	04	02	01	07	17	01	35
TOTAL	45	34	69	50	61	92	77	428

Si recordamos, en los 7 libros de textos analizados se tenía un total de 2.187 actividades de las cuales 428 (19%) son preguntas de comprensión crítica. De las 428 preguntas de nivel crítico, la mayoría de los enunciados están ubicados en el tipo de lectura (crítica) tradicional (59%); otro grupo importante de preguntas comparten criterios con la lectura crítica de base psicolingüística (32%) y sólo el 8% del total de las preguntas críticas y el 1% del total de las actividades está relacionada con las preguntas de tipo crítico desde el enfoque sociocultural. Cabe destacar que no hay preguntas directamente vinculadas a la ideología, al poder ni a las concepciones del mundo. La

mayoría de preguntas fueron planteadas en el área curricular de Ciencias Sociales, que por la naturaleza del área está vinculada a los aspectos sociales y políticos que exige el programa curricular.

Si comparamos los manuales del MED con las editoriales privadas, no hay diferencias significativas, excepto en Ciencias Sociales donde la editorial Santillana tiene un número mayor de preguntas críticas desde el enfoque social que el manual del MED. Por otro lado, en el área curricular de Comunicación, en los dos grados, los manuales del MED tienen preguntas de nivel crítico relativamente superior a las editoriales privadas.

## **5.7. El tratamiento de la ideología y el poder en los libros de texto**

### **5.7.1. El papel del contexto en la lectura crítica**

Desde el enfoque sociocultural toda lectura está situada, esto implica ubicar en diversos contextos como el espacio, el tiempo, los contextos cognitivos y textuales. En los manuales analizados, los textos de lectura así como las actividades de comprensión no prestan atención a los contextos de producción del discurso; se presentan como lecturas solitarias e independientes. En el componente Literatura, antes de presentar los textos literarios se presentan informaciones de contexto referidas a la época o el movimiento literario, así como una pequeña biografía del autor, aunque en general se calla su ideología; en el resto de los textos de lectura no se presenta información del contexto, tampoco se sitúa al lector ni al autor como miembro de una sociedad. Por otro lado, las actividades de comprensión crítica están centradas en el contenido del texto (intratextual), de modo que su objetivo implícito es que el estudiante comprenda y asimile el texto.

La competencia lectora requiere de tres aspectos fundamentales: el texto, el contexto y el lector. Los contextos son dinámicos y cada lector construye un contexto específico en cada evento de lectura con la información que tiene (modelos mentales, experiencias y conocimientos previos). Los contextos ayudan a hacer una lectura crítica, el modelo de contexto es la base de la comprensión del discurso (van Dijk, 2008 y 2009), a partir del cual es posible identificar los roles, los participantes, relaciones entre participantes, grupos, instituciones, etc. En el área curricular de

Comunicación y Ciencias Sociales los contextos se limitan a localizar e identificar. Las actividades no presentan instrucciones para averiguar el entorno del texto, el contexto global ni los datos externos del texto de lectura.

En Ciencias Sociales los temas son tratados como un ‘cuerpo único’, se cuenta la historia como una secuencia neutral. Por ejemplo, en el texto subtítulo “*Inversión en armas*”, se enumera un conjunto de gastos bélicos (submarino nuclear, portaaviones, caza supersónico, un tanque, etc.,) en millones de dólares, pero no se aclara de qué país o países se trata y si gastan más y por qué, cuándo, qué motivaciones e intereses tienen; todos estos datos son básicos para hacer una lectura crítica. Como actividad de la lectura, se plantea esta pregunta: *¿Se puede justificar que un país invierta en armamento de fines bélicos, dejando de lado la atención a otras necesidades de la población? ¿Por qué?* (MED 4, 2008: 19). Es una pregunta trivial que busca una respuesta de sentido común con poca reflexión, una posible respuesta sería: *No se puede justificar porque primero están las necesidades de la población.*

Al construir discursos sobre los personajes, por ejemplo, se describe como si éstos no tuvieran ideologías; se callan las ideologías, incluso las relaciones de poder entre el autor y el lector.

### 5.7.2. El tratamiento de la ideología y el poder

Las ideologías y las relaciones de poder se callan en las actividades de comprensión crítica; ya que la mayor parte de las preguntas se concentran en la comprensión del texto, lo que dice el texto y lo que puede inferirse entre líneas. Hay ausencia de preguntas referidas a la ideología y a las relaciones de poder entre diferentes grupos sociales y culturales.

De todas las actividades revisadas en los 7 libros de texto (Corpus C) solo encontramos dos preguntas relativamente vinculadas a la ideología:

a) Después de leer “A la libertad” explica qué opinión transmite Melgar sobre la situación indígena en aquel tiempo? (MED 4, 2008:77)	
b) Crees que los temas que toca cada poema nos dan una idea del pensamiento de quienes escribieron según la época en que vivieron? Completa el cuadro según esta perspectiva (MED 4, 2008: 279).	
Generación	Ideología
Gen. 50	
Gen. 60	
Gen. 70	

En tanto la ideología es un sistema de representaciones sociales compartidas por los miembros pertenecientes a un grupo, ésta controla de manera indirecta las representaciones mentales (modelos) que están en la base y que conforman el contexto introducido en el discurso y en sus estructuras (van Dijk, 2008). En el ejemplo a) aunque no pregunta expresamente qué ideología transmite Melgar sobre la situación indígena, la ‘opinión’ se entiende como ideología. En b) la pregunta se refiere al ‘pensamiento’, pero en el interior del cuadro se expresa de manera explícita la ‘ideología’. En este caso, las características del cuadro limitan la respuesta, porque presuponen que cada generación de poetas tiene una sola ideología, pertenecen a un mismo grupo social, comparten las mismas creencias sociales y políticas, etc. En este sentido, pareciera que los autores tratan de evitar las preguntas que permitan hacer explícito las ideologías, el uso del poder y la falta de igualdad. En Ciencias Sociales, por ejemplo, los historiadores en diferentes épocas han sido influenciados por determinadas ideologías, pero no aparecen en ninguna pregunta del texto.

### 5.7.3. Preguntas que condicionan la comprensión y las respuestas

Las preguntas<sup>7</sup> no sólo condicionan las respuestas y la comprensión del lector, sino que transmiten un conjunto de creencias, pensamientos, estereotipos e ideologías a los alumnos, que se manifiestan de diversas formas:

#### a. Cuando se solicita justificar un argumento, una afirmación o un pensamiento del autor:

- a) *¿Por qué la gente discrimina a los discapacitados?* (MED 4, 2008: 242)
- b) *¿Por qué crees que la mayor cantidad de víctimas del conflicto armado interno se produjo entre la población campesina, rural y pobre?* (MED 5, 2008b:25)
- c) *¿Por qué es importante el Santuario Lagunas de Mejía?* (MED 5, 2008b: 79)

Son preguntas de nivel crítico que solicitan una justificación o argumentación sobre una afirmación ya expuesta, el estudiante debe sustentarla aunque no esté de acuerdo. En a), b) y c) hay una afirmación dada (el subrayado), una tesis. Esta tesis el estudiante no puede contradecir porque ya está dicho como una verdad “única”, su participación se reduce a justificarla o a reforzar la tesis. En a) se señala como una verdad que *la gente discrimina a los discapacitados*, transmite esa idea al lector de manera directa. En b) además de la tesis *la mayor (MD) cantidad de víctimas se produjo entre la población campesina, rural y pobre*, contiene la concepción del autor evidenciada en el

---

<sup>7</sup> La unidad de análisis es el enunciado interrogativo (preguntas de comprensión crítica).

uso del modalizador *mayor* y se identifica a las víctimas de la violencia como *campesinos, rurales y pobres*. Esta vinculación de violencia con *campesina y pobre* trasciende el pensamiento del autor. Así, el autor formula las preguntas según su modo particular de concebir el mundo. En el ejemplo c, el autor transmite su concepción religiosa, porque sostiene explícitamente que *el Santuario Lagunas de Mejía es importante*, y posiblemente un estudiante de otra religión, que no sea la católica, no encuentre nada de importante.

**b. Cuando el autor anticipa un juicio, un atributo o una creencia antes de la pregunta:**

*En una sociedad tan moderna y avanzada, ¿consideras que el testimonio de Emeteria es realmente cierto?* (GEN 4:2006:59)

A través de los adjetivos *moderna* y *avanzada* que atribuye a un tipo de sociedad, reforzados con el modalizador “tan”, el autor trasmite un pensamiento personal e impone una condición a la pregunta. Al interior de la pregunta usa otro modalizador *realmente*, que induce a dudar de la veracidad del testimonio. En concreto, el autor anticipa la respuesta de mostrar desacuerdo con el testimonio de Emeteria, porque no es posible que en una *sociedad tan moderna y avanzada* sea creíble el testimonio de Emeteria<sup>8</sup>.

**c. Cuando se ofrece una explicación previa a la pregunta:**

Veamos un ejemplo de esta estrategia, con mayor presencia en los manuales del área curricular de Comunicación de 5º grado:

*a). La definición del tema, del lenguaje y del efecto que se busca producir mediante un discurso parte del público al que va dirigido. ¿Consideras que el discurso de Steve Jobs se ajusta a lo anteriormente dicho? ¿Por qué?* (Santillana 5, 2008:71)

*b). En la edad media, los textos se interpretaban tanto racional como alegóricamente. ¿Crees que Dante construyó su obra para permitir esas dos lecturas?* (Santillana 5, 2008:94)

El autor antes de formular la pregunta proporciona una explicación externa a la pregunta, en base a la cual formula la interrogante. El autor ayuda a verificar si se cumplen ciertas características del texto. En a) y b) se anticipan condiciones (formuladas por el autor) y las preguntas están subordinadas a tales condiciones.

---

<sup>8</sup> El texto de lectura trata de una mujer sin estudios que ha llegado a ser famosa en la cocina.



#### **d. Cuando se transmite una interpretación del texto:**

El autor pregunta del modo cómo él interpretó la lectura:

*Rodion Raskólnikov asesina a la vieja usurera porque se creía un “superhombre”: un ser diferente al resto cuya misión es acabar con los malos elementos de la sociedad sin sentir remordimiento o angustia alguna.*

*Según el fragmento leído, ¿crees que Rodión era un superhombre?; ¿piensas que existe ese tipo de seres en la sociedad actual?, ¿Son seres beneficiosos para nuestra sociedad? (Santillana 5, 2008:183)*

En el texto previo a la pregunta, el autor expresa su interpretación personal de la obra. No todos los que leímos *Crimen y Castigo* de F. Dostoievski le asignamos la interpretación de que Rodión se creía un “superhombre”; no hay elementos en la obra para sostener tal calificación, tampoco que no sintiera remordimiento. Otros lectores, en cambio, le asignarían una interpretación como “matar a la vieja usurera, es matar el capitalismo”, en la que ‘la vieja usurera’ simboliza el capitalismo. En este sentido, se impone una forma de comprender la obra. Por otra parte, las preguntas buscan una respuesta negativa en base a la interpretación expuesta antes de las preguntas. En la última pregunta, busca una respuesta expresada por él mismo “son seres no beneficiosos para nuestra sociedad”; es decir la pregunta contiene la respuesta.

#### **e. Cuando se transmite una ideología o un pensamiento al interior de la pregunta:**

- a) *¿Crees que Matto aborda el mundo de los indios de manera romántica o realista? (Norma 4, 2006:147)*
- b) *¿Consideras adecuado el trato del “Perú moderno, urbano y limeño” a las regiones más afectadas por el conflicto? ¿Por qué crees que fue así? (MED 5, 2008b: 25)*
- c) *Evalúa ¿por qué si el Perú es un país mestizo aún persiste el racismo? (Santillana 5, 2007:79)*

En el interior de la pregunta se expresan creencias o estereotipos; en a) con la afirmación *el mundo de los indios* el autor toma distancia y se excluye, se infiere que “los indios tienen un mundo distinto” al suyo y por la propia denominación “indios” asume una posición hispanizante y colonial. En b) se presenta marcas de identidad y exclusión. Al Perú se asignan atributos e identidades de “*moderno, urbano y limeño*” con marca multimodal porque está entre comillas para resaltar la idea, y en consecuencia se excluye al Perú “no limeño, no urbano y no moderno” que, además, relaciona con las *regiones afectadas por el conflicto*; este pensamiento corresponde a la concepción del autor. Al preguntar sobre *el trato adecuado* hace referencia a las relaciones de dominación de un grupo sobre otro que se toman como naturales y normales. Aquí los estudiantes

se limitarán a responder si es adecuado o no. En c) hay dos afirmaciones del autor; la primera es *El Perú es un país mestizo*, como todos sabemos en los países sudamericanos predomina la pluriculturalidad; la segunda afirmación es el argumento de que *persiste el racismo*.

**f. Cuando se sugiere o anticipa una respuesta:**

*¿Consideras positiva esta nueva tendencia de reivindicación social del indio? ¿O piensas que a la larga termina por encasillarlo en una concepción que no se ajusta a la realidad?* (Santillana, 2007: 229)

En el ejemplo se formulan las preguntas sobre el indigenismo; la primera es la principal y la segunda es una posible respuesta de la primera. La segunda pregunta contiene el pensamiento del autor que trata de transferir estratégicamente al lector a través de un conector exclusivo “o” y una oración compuesta subordinada.

En resumen, existen diversas formas de transferir creencias, estereotipos, pensamientos a través de las preguntas, las cuales condicionan las respuestas. Los autores del libro de texto seleccionan los textos de lectura y formulan las preguntas; ellos deciden qué textos seleccionar y qué preguntas formular, qué deben aprender los alumnos y qué no; estos procesos de selección también implican exclusiones. Las ideologías están condicionadas por el *framework* del autor, sus concepciones sobre la educación, la lectura y el mundo. Los textos de lectura y las preguntas son medios para transmitir ideologías.

**5.7.4. Las relaciones de poder y dominación en el libro de texto del MED**

Las relaciones de dominación pasan por un proceso de representación de identidades: quiénes son los que poseen el poder y quiénes no. El poder y la dominación se ejercen de un grupo social a otro; unos grupos se atribuyen cierta identidad a través del discurso, establecen relaciones de diferenciación entre el “nosotros” y los “otros” según criterios sociales, culturales o geográficos (Ej. *Perú moderno, urbano y limeño*), se construyen identidades y se asignan roles.

El estudiante asume —quizás inconscientemente— como lector (consumidor) de los libros de textos quién debe leer para aprender ciertos contenidos y responder un conjunto de preguntas, para

comprobar ciertas formas de comprensión ‘deseadas’ por los autores del libro de texto. En la lectura crítica se asigna el rol de ‘opinador’ y evaluador.

Los autores asumen el poder, como fuente de conocimiento y saber, legitimado no solo a través del discurso sino también con la legitimidad institucional del Ministerio de Educación o las editoriales. En este caso se ejerce el poder a través de los contenidos en el libro de texto (autor-lector).

Un ejemplo de expresión del poder “oficial” en todos los manuales del Ministerio de Educación del Perú es la aparición de la foto del Presidente de la República del Perú en la contratapa del libro con una cita textual, más la relación de los cargos ministeriales. En este caso no sólo se legitima el poder sino también se expresa jerarquía.

*Si sabes poco, aprende. Si sabes mucho, enseña”. Compartir nuestros conocimientos es el principio de la solidaridad. Aprender más, buscar uno mismo más conocimientos. Conversar y discutir sobre lo aprendido. Esos son esfuerzos que te harán mejor, te darán seguridad y confianza. Y permitirán tu éxito en la vida. Recuerda que en cada niño hay un genio por descubrir. No dejes que el tuyo permanezca dormido. Es tu deber y tu victoria.  
Con afecto,  
Alan García Pérez, Presidente de la República del Perú.*

El discurso es un mensaje; pragmáticamente es un consejo con fuerza ilocutiva imperativa. El sujeto del discurso no solo se presenta como “Alan García Pérez”, además asume otra identidad, el cargo de “*Presidente de la República*” que implica jerarquía y le asigna legitimidad y poder. El discurso es directo y utiliza marcas de segunda persona singular en los pronombres y verbos, y por la cantidad de éstas es altamente personalizado, porque utiliza pronombres “te” y “tu” que crean proximidad pero a la vez jerarquía, ya que algunos verbos están en modo imperativo. El término “victoria” con el que finaliza el discurso está vinculado históricamente al partido aprista<sup>9</sup> (APRA), frecuentemente utilizado en los discursos, por lo que hay una vinculación partidaria.

El discurso termina con una estrategia de cortesía, un ritual que acompaña al entregar algún objeto o regalo. Quizá no es habitual una construcción como *te digo, con afecto*, pero sí es común en la pragmática del español sudamericano una expresión hablada como *te doy o te regalo* (objeto) *con afecto*. Esta frase, por tanto, presupone que el presidente es quien entrega el libro de texto.

---

<sup>9</sup> El APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana) es el partido del actual presidente del Perú, Alan García Pérez.

Finalmente, la ubicación en el texto y la imagen tienen ubicación estratégica por situarse en la contratapa del libro, donde el lector los encuentra con solo abrir el libro. Pues bien, por la forma de su presentación y la estrategia de cortesía está orientada a crear una imagen positiva y negativa (Brown y Levinson, 1987), positiva porque aspira a construir una imagen que sea apreciada y aprobada, y negativa porque a través del cargo y la jerarquía le permite libertad de acción y de imposición.

### **5.8. Las Guías docentes y la concepción de la lectura crítica**

La *Guía para el desarrollo de las capacidades comunicativas* del Ministerio de Educación del Perú (Helfer, 2006) señala que el área curricular de Comunicación se desarrolla por capacidades comunicativas en lugar de temas; se desarrollan las habilidades y destrezas comunicativas. En el capítulo de la comprensión lectora describe un conjunto de estrategias metodológicas centradas en el texto para trabajar en el aula según algunas tipologías textuales. Para la lectura de los textos narrativos propone tres fases: antes, durante y después de la lectura, sobre la base de la comprensión literal y el trabajo grupal; en cambio para los textos descriptivos, argumentativos y la noticia plantea actividades después de la lectura. También presenta otras técnicas de comprensión: pensar en voz alta, asociaciones por concepto, mirada estructural a los textos, preguntas sobre lo leído, etc. Todo este conjunto de actividades están centradas en la cognición.

Al final de esta secuencia se propone la lectura crítica, que contiene habilidades como la autonomía del pensamiento, el contraste con otras ideas, la opinión y el juicio; también incide en comprobar la veracidad de la información, la competencia del autor respecto del tema, la actualización, las partes del escrito en que se intenta convencer al lector, si los argumentos son sólidos, si los argumentos son opiniones o hechos, cuál es la postura personal al respecto, etc. Si bien se intenta cuestionar los textos, se considera al lector como un individuo aislado de la sociedad, es decir, no se consideran los aspectos sociales de la criticidad, y tampoco se refiere a las ideologías o a las relaciones de poder.

La *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora* del MED (Pinzás, 2006) concibe la lectura como una tarea compleja, porque demanda el uso de procesos mentales, procesos cognitivos y metacognitivos. Para la autora, la *función básica de la lectura en la educación secundaria (...) es comprender para aprender contenidos* (Pinzás-MED, 2006:9), es decir, se debe leer para comprender y aprender (aspecto que concuerda con los resultados en los manuales), desligados de la vida social y cotidiana como enfatizan los NEL y la LC; así toda comprensión es producto de las estrategias cognitivas. En suma, es una concepción muy cognitivista.

Desde esta concepción solo bastan dos componentes: la decodificación y la comprensión, así comprender significa interpretar, otorgarle un sentido al texto (Pinzás-MED, 2006:16), esta concepción concuerda con el enfoque lingüístico de la lectura, centrado en el texto. Por otro lado, divide la lectura en tres tipos de comprensión: literal, inferencial (afectiva) y evaluativa (lectura crítica). La lectura crítica, según la autora, implica tareas como evaluar el texto, el tema, la actuación de los personajes, el mensaje del autor, etc. (Pinzás-MED, 2006:24). La lectura crítica se concibe como *un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas* (Pinzás-MED, 2006:23); por ejemplo, una de las formas de hacer lectura crítica es detectar un error previamente introducido, el cual los alumnos tienen que identificar. Este aspecto está sumamente alejado de la lectura crítica social (e incluso cognitiva) según los NEL.

El *Manual de animación lectora* del MED (Consuelo, 2006) concibe la lectura como *un proceso de dinamización e intercambio de significados entre el texto y el lector, es decir, es un acto de interacción* (Consuelo-MED, 2006:09), concepto que compatibiliza, también, con el enfoque cognitivo. Si bien en el libro aparecen algunos elementos del enfoque sociocultural, finalmente termina siendo arrastrado por el enfoque cognitivo. Se asume que la *comprensión lectora implica reconstruir el texto y esa reconstrucción para ser tal no es neutra sino que está direccionada por nuestros afectos, nuestros intereses y nuestra cultura* (Consuelo-MED, 2006:10). Señala que la comprensión no es neutra, pero no dice que todo texto tampoco es neutro. La comprensión lectora se concibe desde el enfoque cognitivo (cognición y la metacognición) porque se inicia con el

conocimiento previo del lector como requisito básico para la comprensión y su papel en las inferencias. Por otro lado, sostiene que la *comprensión lectora descansa en el acto único e intrapersonal del individuo que comprende algo y comprende que ha comprendido, a partir de la dinamización de su dimensión metacognitiva* (Consuelo-MED, 2006:28), así confirma su enfoque individual y cognitivo.

Finalmente, la autora propone 7 niveles de comprensión, citando a Sánchez (1986): literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación. Sostiene que la valoración coincide con el desarrollo del pensamiento crítico (Consuelo-MED, 2006:39). La valoración implica un ejercicio de elaboración de interpretaciones, de juicios, de elaboración de argumentos para sustentar opiniones.

*El Módulo de Comprensión Lectora, Manual para el docente* (2009) presenta sugerencias metodológicas y el solucionario para cada texto de lectura del Módulo de Comprensión de Lectura, para el estudiante. Las sugerencias metodológicas contienen estrategias para antes (anticipar, predecir, etc.), durante (inferir, deducir, etc.) y después de la lectura (desarrollar las actividades de comprensión).

En conclusión, la concepción sobre la lectura en los manuales para los docentes, diseñados y elaborados por el Ministerio de Educación del Perú, tiene una orientación cognitiva; se concibe la lectura como un proceso cognitivo basado en el modelo interactivo texto-lector, sobre todo centrado en el texto. La concepción sobre la lectura crítica consiste en evaluar, enjuiciar y opinar sobre el tema o los personajes, y coincide con el pensamiento crítico (capacidad establecida en el Diseño Curricular). Por tanto, está fundada sobre la base de la concepción psicolingüística.

## CONCLUSIONES

En resumen, no existen diferencias significativas entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas Norma y Santillana sobre la concepción y el tratamiento metodológico de la lectura crítica. Los manuales del MED del área curricular de Comunicación

relativamente tienen una inclinación mayor por la lectura crítica; y en Ciencias Sociales, la editorial Santillana reúne mayores características de criticidad que el manual del MED.

En los libros de texto del área curricular de Comunicación prevalecen los textos narrativos y explicativos y en Ciencias Sociales son predominantemente explicativos. La lectura crítica no está sujeta a tipologías textuales. Los temas tratados en el área curricular de Comunicación no están referidos a problemas sociales, políticos o ideológicos.

Las unidades didácticas tienen estructuras similares en los manuales del área curricular de Comunicación; empiezan con un texto principal de lectura (comprensión lectora) como tema motivador. En Ciencias Sociales, ambos manuales inician con la problematización antes del desarrollo de los temas (textos de lectura). Por tanto, en los manuales se asigna importancia a la lectura para el aprendizaje, se concibe que se debe leer para aprender contenidos, y todas las lecturas deben ser controladas a través de las actividades de comprensión.

Los manuales del MED tienen objetivos por unidad; las editoriales privadas no. La mayor cantidad de objetivos formulados son inferenciales y enfatizan el desarrollo de las capacidades cognitivas e individuales, centradas en el texto (intratexto) y orientadas a *encontrar sentido al texto*, compatible con la concepción psicolingüística y lingüística de la lectura, porque se concibe que el significado está en el texto, independiente del lector y del contexto. No se proponen objetivos sobre los usos sociales del texto, las relaciones de poder ni las ideologías subyacentes.

Leer es responder preguntas y comprender es responder “correctamente” esas preguntas. Llegamos a esta conclusión después de revisar el número de preguntas por textos de lectura (en los manuales del MED 2.088 preguntas para 373 textos de lectura y en las editoriales privadas 2.238 para 306 textos). La lectura se concibe como un proceso, ya que hay actividades antes, durante y después de la lectura (tipo literal, inferencial y crítico), con énfasis en las actividades después de la lectura.

Las actividades de comprensión demandan primero el tipo literal de comprensión, luego el inferencial y el nivel crítico es menor en los manuales. Cuantitativamente, estos resultados no son

coherentes con los objetivos planteados en los manuales del MED, excepto en el Módulo de Comprensión lectora del MED, en el que se prioriza el nivel inferencial.

Se asume que los textos tienen significado único, por el tratamiento y el número de las preguntas cerradas, sobre todo en las editoriales Norma y Santillana, aunque en Ciencias Sociales todas las preguntas son abiertas en ambos manuales. Además, las instrucciones y las preguntas sugieren trabajar en forma individual, con mayor incidencia en las editoriales Norma y Santillana; se asume la idea de un lector “solitario”, que no tiene necesidad de intercambiar ni comparar sus interpretaciones con otros lectores porque todos entienden del mismo modo; así se concibe que el significado es único.

La mayoría de las preguntas en los manuales toman como base la verdad expuesta en el texto. Es escasa la presencia de textos paralelos y temas polémicos; no se incentiva a cuestionar la fiabilidad de los datos ni la veracidad del texto, ni al autor ni a su ideología; la problematización no se vincula a aspectos sociales, políticos, económicos ni de poder, no se propone comparar datos, teorías o visiones del mundo. Se consideran los textos como verdades únicas.

La intertextualidad en los textos de lectura proviene de los libros, la web y la prensa, con mayor presencia en los manuales del MED que las editoriales privadas. Pero allí donde los textos son redactados por los autores, en Ciencias Sociales y Comunicación, no hay citas intertextuales; se presentan como textos originales y una fuente de verdad única.

Leer críticamente significa opinar. En la mayor parte de las preguntas de nivel crítico se solicita una opinión personal u opinar sobre la forma del texto. Este tipo de preguntas no requiere de procesos previos de comprensión. Otras formas de asumir lo crítico es cuando se solicita información sobre el autor, cuando se pide plantear una alternativa de solución, cuando se solicita contrastar con la vida o la realidad actual, cuando se solicita tomar una postura, cuando se solicita identificar la intención del autor o el propósito, cuando se solicitan explicaciones causa-efecto, cuando se solicita reflexión sobre su comprensión (metacognición) y cuando se solicita identificar las ideologías.



Del total de actividades de comprensión en los manuales (2.187), el 19% (428) son preguntas de nivel crítico, de las cuales cerca del 60% son preguntas compatibles con el tipo de lectura crítica tradicional, y sólo el 8% del total de preguntas críticas y el 1% del total de actividades está relacionada con la literacidad crítica. Las ideologías y las relaciones de poder se callan en las actividades de comprensión, las preguntas se concentran en la comprensión del texto, lo que dice el texto; hay una ausencia de preguntas referidas a la ideología y el poder.

Las instrucciones y las preguntas (críticas) llevan consigo valoraciones, estereotipos e ideologías de los autores y condicionan la comprensión de diversas formas: cuando se solicita justificar un argumento, una afirmación o un pensamiento del autor, cuando el autor anticipa un juicio, un atributo o una creencia antes de la pregunta, cuando se ofrece una explicación previa a la pregunta, cuando se transmite una interpretación del texto, cuando se transmite una creencia, una ideología o un pensamiento al interior de la pregunta y cuando se sugiere o anticipa una respuesta; así, se limita y dirige el margen de comprensión del lector.

Los manuales y las guías docentes coinciden con los resultados, ya que conciben la lectura como un proceso cognitivo, individual y mental. En síntesis, la concepción de la lectura crítica, entendida desde el enfoque social o la LC, en los libros de texto tanto del MED como de las editoriales Santillana y Norma así como las guías docentes, es aún incipiente porque siguen concentrados en el texto y la comprensión desde la orientación psicolingüística.

## **SUGERENCIAS Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN**

En primer lugar, es importante asumir la responsabilidad; sobre todo las editoriales y los autores de los libros de texto, ya que a través de los contenidos, los textos de lectura y las formas de plantear las actividades de comprensión (los enunciados) se transmiten un conjunto ideologías, estereotipos y pensamientos del autor, que generalmente se callan. En segundo lugar, los usuarios de los libros de texto, y todo lector, deben saber que ningún libro es neutro; por tanto, es necesario deconstruir la tradición escolar que nos induce a aceptar “todo” lo que está en el libro de texto y, muchas veces, los maestros -tal vez inconscientemente- contribuyen a la opresión y la marginación en función de

la raza, la clase social, el género u otras diferencias. La competencia crítica ayuda a fortalecer una sociedad democrática, sobre todo en un país tan diverso como el Perú.

Finalmente, nuestra propuesta es utilizar los principios de la LC en las prácticas de lectura y escritura en el Perú, pues basarse en el enfoque de la LC no es eliminar los libros favoritos ni las lecturas favoritas, sino se trata de examinarlos con ojos nuevos sin dejar de disfrutar de ellos.

Respecto a futuras vías de investigación, cabe aclarar que este trabajo es una primera exploración que abre nuevos caminos para investigar, sobre todo, en dos líneas; la primera, sobre las estrategias discursivas en la transmisión de ideologías a través de las actividades de comprensión, ya que existen otras formas subyacentes que no se han profundizado en esta investigación; y la segunda, estudiar la aplicación de los libros de texto (los textos y las actividades de comprensión) en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. M. (2008). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Armand Colin (1ª edición, Nathan, 1992).
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aliagas, C. y Aparicio, H. (2006). *La ideología en las actividades de enseñanza-aprendizaje: análisis exploratorio de tres libros de texto de Secundaria de Ciencias Sociales*. UPF: "Trabajo de investigación no publicado".
- Aliagas, C., Martí, F. y López, C. (2008). *Libros de texto y perspectiva crítica*, en prensa.
- Alloway, N. y Gilbert, P. (1997). Boys and Literacy: lessons from Australia. *Gender and Education*, 9 (1), 49-60.
- Ames, P. (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Investigaciones breves 14, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-12.
- Ares, M. A. (2006). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Barcelona.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D; Hamilton, M. e Ivanic, R. (eds.). (2000). *Situated Literacies, Reading and writing in context*. London and New York: Routledge.
- Barton, D. (2009). Understanding textual practices in a changing world. En: M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The futures of literacy studies* (38-53). Great Britain: Palgrave macmillan.
- Barvo, C. et al. (2007). *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II encuentro iberoamericano*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Barrell, B. y Hammett, R (2002). A critical Social Literacy proyect: Newfoundlanders Challenge the shipping news. *Kluwer Academic Publishers*. Netherlands: Interchange, 33(2), 139-158.
- Baynham, M. y Prinsloo, M. (eds.). (2009). *The futures of literacy studies*. Great Britain: Palgrave macmillan.
- Bertanees, Ch. y Thornley, Ch. (2005). Reading Cultural Representations: the limitations of critical literacy. *Pedagogy, Culture and Society*, Dunedin, New Zealand, 13(1), 75-86.
- Bloom, H. (2007). *Cómo leer y por qué* (3ª Reimpresión). Barcelona: Anagrama.

- Boutte, G. S. (2002). *Critical literacy process: Guidelines for examining books, The*. En web: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3614/is\\_200204/ai\\_n9044733/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_200204/ai_n9044733/) (Consulta: 15/04/2010).
- Brown, D. (2008). *ESL Students and Critical Literacy: A Case Study of Critical Writing*. [Thesis (PhD/Research)] (Unpublished), University of southern Queensland.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: C.U.P.
- Byram, M. y Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. England: Multilingual matters.
- Camps, A. y Milian, M. (coords.). (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó.
- Carvajal, A. (2001). El uso de un libro de texto visto desde la etnografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 223-247.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2010). Sobre las interferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 32-43.
- Castro-Gomez, S. y Gosfroguel, R. (Eds.). (2007). *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.
- Cervetti, G., Pardales, M.J., y Damico, J.S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). En: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html). (Consulta: 15/05/2010).
- Chapman, T. K. (2007). The power of contexts: Teaching and learning in recently desegregated schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(3), 297-315.
- Chartier, R. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. Great Britain: Book Ens.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies [Exploring Literacy on the Internet department]. *The Reading Teacher*, 56(6). En: [http://www.readingonline.org/electronic/elec\\_index.asp?HREF=/electronic/RT/2-3\\_column/index.html](http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/2-3_column/index.html) (Consulta: 15/04/2010).

- Collins, J. (1995). Literacie and literacies. *Annu. Rev. Anthropology*, 24, 75-93.
- Cook-Gumperz, J. (ed.). (1986). *The social construction of literacy. Studies in international sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, K. y White. R. (2008). Critical Literacy for school improvement: an action research Project. *Improving Schools, SAGE Publications*, 11(2), 101–113.
- Davies, B. (1997). Constructing and Deconstructing Masculinities through Critical Literacy. *Gender and Education*, 9(1), 9-30.
- De Castell, S. y Luke, A. (1986). Models of literacy in North American schools: Social and historical conditions and consequences. En: De Castell, S.; Luke, A. y MacLennan, D. (Eds.), *Literacy, society, and schooling* (87- 109). New York: Cambridge University Press.
- Eguren, M.; De Belaunde, C. y González, N. (2004). *Repensando el texto escolar desde su uso: Un diagnóstico para la escuela urbana*. Lima: Centro de Investigación Económica y Social – CIES, Instituto de Estudios Peruanos.
- Elkins, J. y Luke, A. (1999). Redefining adolescent literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(3): 212-215.
- Escolano, A. (1997). Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. En: Escolano, A. (Dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (22-31). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 1-32.
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledg.
- Ferrer, M. (2000). Llibres de text y formació del professorat. Com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística y didáctica. En: Camps, A.; Ríos, I. y Cambra, M. (coords.) *Recerca y formació en didáctica de la llengua* (Cap. 1, 35-44). Barcelona: Graó.
- Fitzpatrick, L. y McConnell, C. (2008). Student Reading Strategies and Textbook Use: An Inquiry into Economics and Accounting Courses. *Research in Higher Education Journal*, Rockhurst University. En: <http://www.aabri.com/manuscripts/09150.pdf> (Consulta: 09-05-2010)
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo veintiuno editores, (1ª edición 1984).
- Furedy, C. y Furedy, J. (1985). Critical thinking: towards research and dialogue. En: Donald, J. y Sullivan, A. (Eds.). *Using research to improve teaching. New directions for teaching and learning*, (51–69). San Francisco: Jossey-Bass.

- Gallardo, I. (2001). Una aventura educativa: "El uso del libros de texto hacia el siglo XXI". *Educación*, 25 (01), Universidad de Costa Rica, 81-93.
- Garrido, C. (2007). Visiones racistas en los textos escolares de Historia de 7° y 8° básico, en Chile (1981-1994), (169-175). En: Chile, Ministerio de Educación, *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, SITE 2006. Santiago: Ministerio de Educación.
- Gázares, F. G. (2005). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.
- Gee, J.P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata, (1ª edición en inglés, 1996).
- Gilbert, P. y Taylor, S. (1991). *Fashioning the Feminine*. Sydney: Allen and Unwin.
- Giroux, H. (1987). Critical Literacy and Student Experience: Donald Graves' Approach to Literacy. *Language Arts*, 64(2), 175-81.
- Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Gómez, A. (2008). *La animación a la lectura entre los jóvenes*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- GRUP DHIGECS (2008). *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Güemes, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- Gutierrez, A. (2008). *Filling the critical literacy vessel: constructions of critical literacy in Australia*. Annual conference in Australian Association for Research in Education, Brisbane.
- Harris, T. y Hodges, R. (eds.). (1995). *The Literacy Dictionary. The vocabulary of Reading and writing*. USA: International Reading Association.
- Hodge, R. y Kress G. (1979). *Language as ideology*. Routledge/Thoemms Press.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. Australia: Penguin books.
- İçmez, S. (2009). Motivation and critical reading in EFL classrooms: A case of ELT preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, Egitimde Kuram ve Uygulama, 5 (2), 123-147.
- Kalman, J. (1999). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kamil, M.L. (2010). *Adolescent literacy and textbooks: An annotated bibliography*. New York: Carnegie, Stanford University.
- Kaplan (2008). *Critical Reading Workbook*, (3ª edición), USA: New York.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. En Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, (1270-1328), (5ª edición). International Reading Association.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 45(1), 38-43.
- Lira, R. (2009): El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario (304-326). En: Chile, Ministerio de Educación, *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*, 2008. Santiago: Ministerio de Educación.
- Lo Bianco, J. y Freebody, P. (2001). *Australian Literacies: Informing National Policy on Literacy Education*, (2ª edición). Australia: EDRS Price.
- López, C.; Aliagas, C.; Martí, F. y Aravena, S. (2008). La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes. En: Camps, A y Milian, M. (coords.) *Miradas y voces, investigación sobre la educación lingüística y literaria en entorno plurilingües*, (105-117). Barcelona: Graó.
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). Shaping the Social Practices of Reading. En: Muspratt, S.; Luke, A. y Freebody, P. (Eds.). (1997). *Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Marciales, G. P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, H. (2008). El diseño periodístico, clave en la lectura crítica de la prensa. *Comunicar*, XV(30), 179-184.
- McLaughlin, M. y DeVoogd, G. (2004): *Critical literacy. Enhancing Students' Comprehension of text*. USA: Scholastic.
- Menéndez, S.M. (1999). El discurso del libro de texto: una propuesta estratégico-pragmática. *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 1(2), 85-104.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*: Barcelona: Gedisa.
- Molina, S.; Alfageme, B. y Millares, P. (2010). *El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato*. En: CiDd: II Congrès Internacional de didàctiques, 2010. Girona: Universitat, 347-352. Disponible en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/2868/1/347.pdf> (Consulta 27-07-2010).
- Monaghan, E.J. y Hartman, D.K. (2001). Historical research in literacy. *Reading Online*, 4(11). En: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/monaghan/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/monaghan/index.html) (Consulta: 24-05-2010).
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*. New York: Routledge.
- Morgan, W., Gilbert, P., Lankshear, C., Werba, S., y Williams, L. (1996). *Critical literacy: Readings and resources*. Norwood, South Australia: Australian Association for the Teaching of English.
- Mukherjee, A. y Vasanta, D. (Eds.). (2003). *Practice and research in literacy*. Delhi and London: Sage Publications.

Murillo, N. (2009). *La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales*. Trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas, Universidad Pompeu Fabra.

O'Laughlin, J. (2009). Critical Reading for Value and Re-evaluation. EDUC-8100-7 Foundations: *Higher Education and Adult Learning*, 1-6. Walden University.

Olivares, P. (2007). Concepto de nación e identidad nacional: una *approche* a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX), (161-165). En: Chile, Ministerio de Educación, *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, SITE 2006. Santiago: Ministerio de Educación.

Oliveras, B. y Sanmarti, N. (2009). *Lectura crítica, una herramienta para mejorar el aprendizaje de las ciencias*. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, 927-931. En: <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-927-931.pdf> (Consulta: 21/04/2010).

OSDE proyect (2006). *Critical literacy, Independent thinking, Global citizenship, Global issues and perspectives*. En: [www.osdemethodology.org.uk](http://www.osdemethodology.org.uk) (Consulta: 21/04/2010).

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Paul, R. (1989): *Critical Thinking Handbook: 6th – 9th Grades. A guide for remodeling lesson plans in Language Arts, Social Studies & Science*. Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura (1999): *Els llibres de text a l'educació secundària*, N° 19. Barcelona: Graó.

Reyes, Graciela (1990): *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

Romero, L. A. (2009). *La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX* (57-69). En: Chile, Ministerio de Educación, *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*, 2008. Santiago: Ministerio de Educación.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

Sánchez, E. (coord.). (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Santiuste, V. (Coord.). (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz.

Sanz, A. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Gobierno de Navarra.

Serrano, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505 – 514, Venezuela.

Serrano, M. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Revista Acción Pedagógica*, 16, 58-68.

SERCE (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.



- Shanklin, N. L. (1982). Relating *reading* and writing: Developing a transactional theory of the writing process. *Monographs in Teaching and Learning*, 5, 67-95.
- Shor, I. y Pari, C. (eds.). (1999). *Critical Literacy in Action*. USA: Heinemann Press.
- Shuy, W. R. (ed.). (1977). *Linguistic Theory: GAT can it say about reading?*. International Reading Association: Newark, Delaware.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: Ceac.
- Soler, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Revista Sociedad y Discurso*, 15, 107-124.
- Soares, L. y Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *The Reading Teacher*, 63(6), 486-494.
- Soto, F. (2006). El libro de texto y la biblioteca escolar. La escuela del pasado y la del futuro. *Revista TK, ASNABI* (Asociación Navarra de bibliotecarios nafarroako liburuzainen elkarte) en: <http://www.asnabi.com/revista-tk/revista-tk-18/04soto.pdf> (Consulta: 12-04-2010).
- Spicer, K. y Hanks, W. (1995). *Multiple measures of critical thinking skills and predisposition in assessment of critical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. San Antonio, TX.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Comparative Education*, 5(2), 77-91, Columbia University.
- Street, B. (2009). *The future of 'social literacies'* (21-37). En: Baynham, M. y Prinsloo, M. (eds), *The futures of literacy studies*. Great Britain: Palgrave macmillan.
- Storinger, R. y Boehm, L. (1988). *Critical literacy proyect. Final report*. Oakton community Coll: Des Plaines, IL.
- Tarrés, M.C; Montenegro, S.M.; D'Ottavio, A.E. y García, E. (2008). Lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 1-8.
- Teixidor, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.
- Valle, A. (2009). *El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico* (129-149). En: Chile, Ministerio de Educación, *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, 2008*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel
- Van Dijk, T. A. (2008a). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 201-26, Barcelona.

Van Dijk, T. A. (2008b). *Discourse and context. A Sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dick, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

Van Sluys, K., Lewison, M., y Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197-233.

Vidal-Abarca, E. (1998.). ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 16, 85-97.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152, Colombia.

Wallace, C. (1992). Critical literacy Awareness in the EFL Classroom. En: Fairclough, N. (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York: Logman.

Wallace, C. (2009). EAL Learners and Critical Reading. *Reader in Education, Institute of Education*, 12-17. University of London, UK.

Yudkin, B. (2006). *Critical Reading, Making sense of papers in life sciences and medicine*. USA: New York.

ZAVALA, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.

### **LIBROS DE TEXTOS ESCOLARES (Corpus de análisis)**

Grupo Editorial Norma (2006). *Comunicándonos 4*, Lima: Edit. Norma.

Grupo Editorial Santillana (2008). *Comunicación 5*, Lima: Edit. Santillana.

Grupo Editorial Santillana (2007). *Ciencias Sociales 5*, Lima: Edit. Santillana.

Perú, Ministerio de Educación (2009). *Módulo de comprensión lectora 3. Texto para el estudiante*. Lima: Jéssica Rodríguez López (coord.).

Perú, Ministerio de Educación- Grupo Santillana (2008). *Comunicación 4*. Lima: Edit. Santillana.

Perú, Ministerio de Educación- Grupo Santillana (2008a). *Comunicación 5*. Lima: Edit. Santillana.

Perú, Ministerio de Educación- Grupo Editorial Norma (2008b). *Ciencias Sociales 5*, Lima: Edit. Norma.

Perú, Ministerio de Educación (2009). *Módulo de comprensión lectora 3. Manual para el docente*. Lima: Jéssica Rodríguez López (coord.).

Perú, Ministerio de Educación (2006). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*, Lima: Juana Pinzas García.

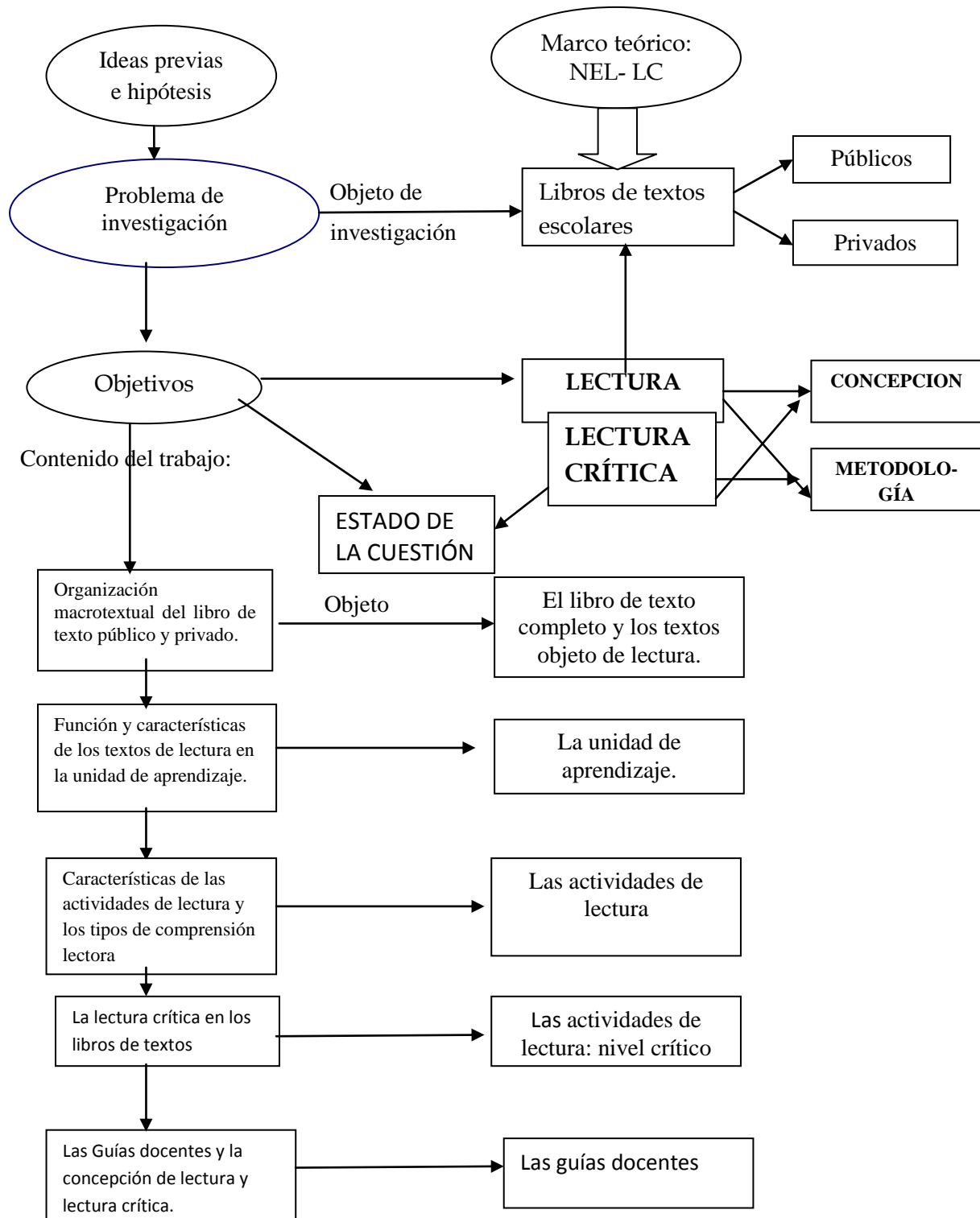
Perú, Ministerio de Educación (2006). *Manual de Animación lectora*. Lima: Bertha Consuelo Navarro

Perú, Ministerio de Educación (2006). *Guía para el desarrollo de las capacidades comunicativas*, Lima: Susana Helfer Llerena.

## APÉNDICE 1

### ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La estructura del trabajo se sustenta en el siguiente esquema:



## APÉNDICE 2

**Cuadro 1.** Constitución del corpus de estudio

A. Libros de textos del MED (públicos)					
NIVEL	AUTORES	TÍTULO	CARÁCTER	EDITORIAL	AÑO
3º y 4º grados	Ministerio de Educación. Coord. Gen: Jéssica Rodríguez López; <b>Autores:</b> Victoria Alca, Yavita Atencio, Jorge Goodridge, Silvia Gómez, Jéssica Rodríguez, Verónica Valdez.	<i>Módulo de comprensión lectora 3. Texto para el estudiante y Cuaderno para el estudiante.</i>	Público	Ministerio de Educación	2009.
4º grado	Ministerio de Educación- grupo Santillana (Coord. Gen: Rosa María de los Heros. Coord. Proy. de Com: Catalina Lohmann)	<i>Comunicación 4 secundaria</i>	Público	Edit. Santillana	2008
5º grado	Ministerio de Educación- grupo Santillana. (Coord. Gen: Rosa María de los Heros; Coord. Proy. de Com: Catalina Lohmann)	<i>Comunicación 5 secundaria</i>	Público	Edit. Santillana	2008
5º grado	Ministerio de Educación – Grupo Editorial Norma (Dir. Edit: Carlos O. Aburto; Editor de Área: A. Velazco y N. Martínez; <b>Autores:</b> Luis Arista, José Antonio Gargate, Henry Galecio, Calado, Candela, Loayza, Chauca, Aljovín, Landa, García, Guerrero, Ponce, Carrasco, Rivera, Culotti.	<i>Ciencias Sociales 5 secundaria</i>	Público	Edit. Norma	2008
B. Libros de textos de editoriales privadas					
NIVEL	AUTORES	TITULO	CARACTER	EDITORIAL	AÑO
4º grado	Grupo Editorial Norma. Dir. edit: Silvia Álvarez, Edit. Area: Rubí Paravecino. <b>Autores:</b> Saldarriaga, Vega, Cárdenas, patriau, Espejo, Tapia, Chávez.	<i>Comunicándonos 4</i>	Privado	Grupo Editorial Norma	Set. 2006
5º grado	Grupo editorial Santillana: Dir. Editorial: Cecilia Mejía, Edit. de Área: Ana María de la Torre.	<i>Comunicación 5</i>	Privado	Edit. Santillana	2008
5º grado	Grupo Santillana: Dir. Edit. Cecilia Mejía; Editor de Área: Ada Muñoz.	<i>Ciencias Sociales 5</i>	privado	Edit. Santillana	2007
C. Manuales docentes del Ministerio de Educación- Perú (para profesores)					
AUTORES		TÍTULO	CARACTER	EDITORIAL	AÑO
Ministerio de Educación.		<i>Módulo de comprensión lectora 3. Manual para el docente.</i>	Público	Edit. Ministerio de Educación.	2009
Ministerio de Educación -Juana Pinzas García.		<i>Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora.</i>	Público	Ministerio de Educación.	2006
Ministerio de Educación -Bertha Consuelo Navarro.		<i>Manual de Animación lectora.</i>	Público	Ministerio de Educación	2006
Ministerio de Educación- Susana Helfer Llerena		<i>Guía para el desarrollo de las capacidades comunicativas.</i>	Público	Ministerio de Educación.	2006

### APÉNDICE 3

#### CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS DE LECTURA SEGÚN TIPOS TEXTUALES

**Cuadro 2.** Características de los textos de lectura según tipologías textuales: MED-4° grado

Categorías de análisis		Narrativo		Explicativos				Descrip.: topograf. biografía	Dialogal: Teatro, convers.	Argu- menta- tivos	Multi- modal es	Tot
		Cuentos, novelas,	Poe- sía	Expos. Acad y científica	Instru- ctivo	Admi- nistra- tivos	Prensa, Informa- tivos.					
Fuente/ autor	Nacional	13	10	13	--	04	03	20	01	--	05	69
	Extranjero	04	05	--	--	--	01	--	01	-	03	14
	Sin /fuente	--	--	04	--	--	--	03	--	--	01	08
Origina- lidad	Original	17	15	15	--	--	03	21	01	--	08	80
	Adaptación	--	--	02	--	04	01	02	01	--	01	11
Integri- dad	Fragmento	14	03	02	--	--	--	--	01	--	--	20
	Completo	03	12	15	--	04	04	23	01	--	09	71
Autenti- cidad	Auténticos					--	--			--	07	07
	No auténticos					04	04			--	02	10
Extensión	¼ pág.	--	--	04	--	--	02	03	--	--	01	10
	½ pág.	01	--	03	--	04	--	01	01	-	05	15
	1 pág.	04	12	--	--	--	01	--	01	--	02	20
	2 pág.	12	03	10	--	--	01	19	--	--	01	46
Multimo- dalidad que acom. al texto	Dibujos	14	13	04	--	--	01	--	--	--	--	32
	Fotos	09	11	10	--	--	03	21	01	--	--	55
	Diagramas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	Mapas	--	--	08	--	--	--	14	--	--	--	--
TOTAL		17	15	17	--	04	04	23	02	--	09	91

**Cuadro 3.** Características de los textos de lectura según tipologías textuales: Norma 4° grado

Categorías de análisis		Narrativo		Explicativos				Descrip.: topograf. biografía	Dialogal: Teatro, convers.	Argu- menta- tivos	Multi- modal es	Tot
		Cuentos, novelas,	Poe- sía	Expos. Acad y científica	Instru- ctivo	Admi- nistra- tivos	Prensa Informa- tivos.					
Fuente/ autor	Nacional	21	13	04	--	--	05	--	02	--	--	45
	Extranjero	09	05	03	--	--	01	01	02	03	--	24
	Sin /fuente	01	--	10	--	01	01	01	--	02	06	22
Origina- lidad	Original	30	18	15	--	--	04	02	03	03	01	76
	Adaptación	01	--	02	--	01	03	--	01	02	05	15
Integridad	Fragmento	20	01	02	--	--	--	--	03	01	--	27
	Completo	11	17	15	--	01	07	02	01	04	06	64
Autenti- cidad	Auténticos					--	01			--	01	02
	No auténticos					01	06			--	05	12
Extensión	¼ pág.	--	--	01	--	--	--	--	--	--	--	01
	½ pág.	01	--	04	--	01	02	01	01	02	05	17
	1 pág.	09	10	02	--	--	01	--	--	01	01	24
	2 pág.	21	08	10	--	--	04	01	03	02		49
Multimo- dalidad que acom. al texto	Dibujos	29	16	14	--	--	03	01	02	03		68
	Fotos	09	10	03	--	--	04	01	03	01		31
	Diagramas	--	--	--	--	--	--	--	--	01		01
	Mapas	--	--	--	--	--	--	--	--	--		--
TOTAL		31	18	17	--	01	07	02	04	05	06	91

**Cuadro 4.** Características de los textos de lectura según tipologías textuales: MED-5° grado

Categorías de análisis		Narrativo		Explicativos				Descrip.: topograf. biografía	Dialogal: Teatro, convers.	Argu- menta tivos	Multi- modal es	Tot
		Cuentos, novelas,	Poe- sia	Expos. Acad y científica	Instru ctivo	Admi nistra tivos	Prensa Informa- tivos					
Fuente/ autor	Nacional	01	--	22	--	--	08	09	--	01	07	48
	Extranjero	16	03	03	--	--	01	--	--	--	01	24
	Sin /fuente	--	--	--	--	01	--	04	--	--	02	07
Origina- lidad	Original	17	03	25	--	--	09	12	--	01	09	76
	Adaptación	--	--	--	--	01	--	01	--	--	01	03
Integrida d	Fragmento	16	01	01	--	--	05	--	--	--	--	23
	Completo	01	02	24	--	01	04	13	--	01	10	56
Autenti- cidad	Auténticos					--	04			--	09	13
	No auténticos					01	05			--	01	07
Extensión	¼ pág.	--	--	--	--	--	01	--	--	--	--	01
	½ pág.	01	--	06	--	01	02	04	--	--	03	17
	1 pág.	15	02	--	--	--	--	--	--	--	07	24
	2 pág.	01	01	19	--	--	06	09	--	01	--	37
Multimo- dalidad que acom. al texto	Dibujos	13	02	--	--	--	02	--	--	--	--	17
	Fotos	05	02	23	--	--	08	12	--	01	--	51
	Diagramas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	Mapas	--	--	13	--	--	--	04	--	--	--	17
TOTAL		17	03	25		01	09	13		01	10	79

**Cuadro 5.** Características de los textos de lectura según tipologías textuales: Santillana 5° grado

Categorías de análisis		Narrativo		Explicativos				Descrip.: topograf. biografía	Dialogal: Teatro, convers.	Argu- menta tivos	Multi- modal es	Tot
		Cuentos, novelas,	Poe- sia	Expos. Acad y científica	Instru ctivo	Admi nistra tivos	Prensa Informa- tivos.					
Fuente/ autor	Nacional	02	--	04	01	01	06	--	--	01	03	18
	Extranjero	32	10	04	--	--	--	01	05	--	--	52
	Sin /fuente	--	--	17	--	--	--	--	--	02	07	26
Origina- lidad	Original	32	10	23	01	--	06	01	05	03	07	88
	Adaptación	02	--	02	--	01	--	--	--	--	03	08
Integrida d	Fragmento	24	04	04	--	--	01	--	05	--	--	38
	Completo	10	06	21	01	01	05	01	--	03	10	58
Autenti- cidad	Auténticos				--	--	--				02	02
	No auténticos				01	01	06				08	16
Extensión	¼ pág.	--	--	21	--	--	01	--	--	02	--	24
	½ pág.	03	--	--	--	--	01	--	--	--	--	04
	1 pág.	26	10	04	--	01	03	--	05	--	03	52
	2 pág.	05	--	--	01	--	01	01	--	01	07	16
Multimo- dalidad que acom. al texto	Dibujos	31	08	08	--	--	01	--	05	--	*	53
	Fotos	08	02	09	--	--	01	01	02	01	*	24
	Diagramas	--	--	--	--	--	--	--	--	01	*	01
	Mapas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
TOTAL		34	10	25	01	01	06	01	05	03	10	96

**Cuadro 6.** Características de los textos según tipologías textuales, Ciencias Sociales 5º grado

Categorías de análisis		MED-N				SANTILLANA	
		Narrativos	Descriptivos	Explicativos	TOTAL	Explicativos	TOTAL
Fuente/ autor	Nacional	01	--	09	10	03	03
	Extranjero	--	--	12	12	--	--
	Sin /fuente	--	17	130	147	116	116
Originalidad	Original	01	17	144	162	119	119
	Adaptación	--	--	07	07	--	--
Integridad	Fragmento	01	--	17	18	02	02
	Completo	--	17	134	151	117	117
Autenticidad	Auténticos		--	--	--	--	--
	No auténticos			--	--	--	--
Extensión	¼ pág.	--	--	01	01	--	--
	½ pág.	01	--	07	08	--	--
	1 pág.	--	--	123	123	--	--
	2 pág.	--	17	20	37	119	119
Multimodalidad que acom. al texto	Dibujos	01	--	09	10	34	34
	Fotos	--	17	99	116	79	79
	Diagramas	--		36	36	26	26
	Mapas	--	16	32	48	--	34
TOTAL		01	17	151	169	01	119

**Cuadro 7.** Textos de lectura según tipologías textuales. Módulo de Comprensión

Clases de textos		Textos literarios		Textos no literarios						TOTAL	
		Narrativos		Explicativos			Descrip- tivos	Dialogales	Multim odales		
		Narrativos	Liricos	Expositivos	Instructivos	Informativos					
Categorías de análisis	Fuente/ autor	Nacional	03	01	07	02	01	03	01	02	20
		Extranjero	04	--	06	01	01	01	--	--	13
		Sin /fuente	--	--	01	--	--	--	--	--	01
Origina- lidad	Original	03	01	06	01	02	01	01	--	15	
	Adaptación	04	--	08	02	--	03	--	02	19	
Integrida d	Fragmento	05	--	02	--	--	--	--	--	07	
	Completo	02	01	12	03	02	04	01	02	27	
Autenti- cidad	Auténticos								--		
	No auténticos								02	02	
Extensión	¼ pág.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	½ pág.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	1 pág.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	2 pág.	07	01	14	03	02	04	01	02	34	
Multimo- dalidad que acom. al texto	Dibujos	07	01	14	03	02	04	01	02	34	
	Fotos	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	Diagramas	--	--	(01)	(01)	--	--	--	--	(02)	
	Mapas	--	--	(01)	--	--	--	--	--	--	
TOTAL		07	01	14	03	02	04	01	02	34	

## APÉNDICE 4

### LAS PREGUNTAS SEGÚN TIPOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

**Cuadro 8.** Las preguntas según los tipos de comprensión - Comunicación, 4° grado

Preg. Tipo	MED- Comunicación		T	Grupo Editorial Norma- Com.		T	Total
	Preguntas abiertas	Preg. cerradas		Preguntas abiertas	Preg. cerradas		
Literal	101	12	113	45	49	94	207
Inferencial	60	15	75	47	32	79	154
Crítico	44	01	45	34	06	40	85
Activ. de extensión (ampliar, investigar)	24	--	24	03	--	03	27
Actividades vinculadas a la escritura.	10	--	10	11	--	11	21
<b>TOTAL</b>	<b>239</b>	<b>28</b>	<b>267</b>	<b>140</b>	<b>87</b>	<b>227</b>	<b>494</b>

**Cuadro 9.** Las preguntas según los tipos de comprensión, Comunicación, 5° grado

Preg. Tipo	MED- Comunicación		T	Editorial Santillana – Com.		T	Total
	Preguntas abiertas	Preg. cerradas		Preguntas abiertas	Preg. cerradas		
Literal	88	16	104	87	41	128	232
Inferencial	51	10	61	90	24	114	175
Crítico	69	2	71	50	01	51	122
Activ. de extensión (ampliar, investigar)	15	--	15	10	--	10	25
Actividades vinculadas a la escritura.	05	--	05	09	--	09	14
<b>TOTAL</b>	<b>228</b>	<b>28</b>	<b>256</b>	<b>246</b>	<b>66</b>	<b>312</b>	<b>568</b>

**Cuadro 10.** Las preguntas según los tipos de comprensión, Ciencias Sociales, 5° grado

Preg. Tipo	MED- Ciencias Sociales		T	Editorial Santillana – CCSS		T	Total
	Preguntas abiertas	Preg. cerradas		Preguntas abiertas	Preg. cerradas		
Literal	89	02	91	143	34	176	267
Inferencial	71	--	71	135	--	135	206
Crítico	64	--	64	102	01	103	167
Activ. de extensión (ampliar, investigar)	29	--	29	24	--	24	53
Actividades vinculadas a la escritura.	16	-	16	14	--	15	31
<b>TOTAL</b>	<b>269</b>	<b>02</b>	<b>271</b>	<b>418</b>	<b>35</b>	<b>453</b>	<b>724</b>

**Cuadro 11.** Las preguntas según los tipos de comprensión- Módulo de Comprensión Lectora

Tipo de lectura \ Tipo de preguntas	Preg. abiertas	Preg. cerradas	TOTAL
Nivel literal	20	81	101 (25%)
Nivel inferencial	48	175	223 (56%)
Nivel crítico	75	2	77 (19%)
<b>TOTAL</b>	<b>143 (36%)</b>	<b>258 (64 %)</b>	<b>401 (100%)</b>



## APÉNDICE 5

### LA LECTURA INDIVIDUAL – GRUPAL SEGÚN TIPOS DE COMPRENSIÓN

**Cuadro 12.** Lectura grupal o individual según tipos de comprensión- Comunicación 4° grado

Preg. Tipo	MED- Comunicación		T	Grupo Editorial Norma- Com.		T	Total
	Grupal	Individual		Grupal	Individual		
Literal	09	104	113	--	94	94	207
Inferencial	08	67	75	--	79	79	154
Crítico	13	32	45	04	36	40	85
Activ. de extensión (ampliar, investigar)	12	12	24	--	03	03	27
Actividades vinculadas a la escritura.	04	06	10	--	10	10	20
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>221</b>	<b>267</b>	<b>04</b>	<b>222</b>	<b>226</b>	<b>493</b>

**Cuadro 13.** Lectura compartida o individual según tipos de comprensión. Comunicación, 5° grado

Preg. Tipo	MED- Comunicación		T	Santillana - Com.		T	Total
	Grupal	Individual		Grupal	Individual		
Literal	12	92	104	--	127	127	231
Inferencial	15	46	61	05	109	114	175
Crítico	14	57	71	01	50	51	122
Activ. de extensión (ampliar, investigar)	12	03	15	01	09	10	25
Actividades vinculadas a la escritura.	03	02	05	--	09	09	14
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>200</b>	<b>256</b>	<b>07</b>	<b>304</b>	<b>311</b>	<b>567</b>

**Cuadro 14.** Lectura compartida o individual según tipos de comprensión- Ciencias Sociales, 5° grado

Preg. Tipo	MED- Comunicación		T	Santillana - Com.		T	Total
	Grupal	Individual		Grupal	Individual		
Literal	02	89	91	--	176	176	267
Inferencial	01	70	71	04	128	132	203
Crítico	05	59	64	09	99	108	172
Activ. de extensión (ampliar, investigar)	03	26	29	03	21	24	53
Actividades vinculadas a la escritura.	02	14	16	03	11	14	30
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>258</b>	<b>271</b>	<b>19</b>	<b>435</b>	<b>454</b>	<b>725</b>